



Projeto Eco-Político-Pedagógico

Projeto

MOVA-Brasil

Desenvolvimento & Cidadania



Ministério da
Educação



EXPEDIENTE

Instituto Paulo Freire (IPF)
São Paulo - SP
(11) 3021-0670
www.paulofreire.org

Federação Única dos Petroleiros (FUP)
Rio de Janeiro - RJ
(21) 3852-5002
www.fup.org.br

Petrobras
Rio de Janeiro - RJ
www.petrobras.com.br

SUMÁRIO

1. Apresentação	04
2. Introdução.....	04
3. Histórico do Projeto MOVA-Brasil	06
4. Função social da educação	16
5. Princípios da Educação Popular	21
6. Concepção de jovem.....	22
7. Concepção de adulto	25
8. Concepção de idoso.....	26
9. Concepção de conhecimento, ensino e aprendizagem	29
10. Concepção de alfabetização	33
11. Dimensão socioambiental do MOVA-Brasil: a eco-responsabilidade na e da educação	38
12. Dimensão da diversidade como direito humano	45
13. O currículo no MOVA-Brasil.....	51
14. Declaração Mundial sobre Educação para Todos	57
15. Marco de Ação de Belém	64
16. Leitura do Mundo do Projeto MOVA-Brasil: o olhar dos polos..	71
17. Planos de ação das atividades do Projeto MOVA-Brasil – 4ª etapa.....	74
Referências.....	84

1. Apresentação

O Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) é o documento que expressa a compreensão teórico-metodológica do Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania, articulando as questões relacionadas tanto aos conceitos quanto às práticas desenvolvidas em cada polo, e traduz o sonho coletivo de toda a comunidade da alfabetização para a cidadania planetária, na qual os educandos e educandas atuam como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, conscientes de seus direitos e deveres, com responsabilidades políticas, sociais, culturais e ambientais, locais e globais.

O PEPP do MOVA-Brasil contém três grandes partes: uma geral, sobre os fundamentos teóricos do Projeto, a Leitura do Mundo, que contempla a diversidade de cada polo, e o plano de ação traçado para 2012, o qual será desdobrado, quando cada polo for elaborar o seu PEPP.

Este documento retrata a construção coletiva de um processo, orientador e mobilizador das ações dos polos, o qual envolveu os sujeitos: educandos(as), monitores, coordenadores locais, equipes de coordenação de polo, parceiros locais, articuladores sociais, comitê gestor, representantes das comunidades onde o Projeto atua.

No PEPP do MOVA-Brasil, encontramos o que entendemos por conhecimento, aprendizagem, educação, alfabetização,

currículo, metodologia, dimensão ecológica, concepções de jovem, adulto e idoso, Leitura do Mundo e plano de ação. Todos esses fundamentos teóricos constituem o marco referencial do Projeto, a Leitura do Mundo de cada um dos nove polos e o plano de ação, que prevê todas ações em nível geral, as quais serão detalhadas por cada polo, ao construir o seu PEPP.

Esperamos, com essa construção a várias mãos, sob diferentes olhares, que todos os integrantes do MOVA-Brasil possam tomá-lo como referência, tanto para apresentar o Projeto em diferentes espaços e situações quanto para o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula, buscando garantir a unidade na diversidade e estabelecer os diálogos necessários com outros agentes e programas educacionais na consolidação de iniciativas educacionais de qualidade social.

2. Introdução

A perspectiva metodológica adotada neste Projeto é fundamentada na Educação Popular e na teoria de Paulo Freire e em experiências anteriores dos demais Movas, as quais relacionam a leitura da palavra à Leitura do Mundo. Nesse sentido, a ação pedagógica se desenvolve a partir da realidade do educando, identificando-se as situações significativas presentes no contexto em que ele está articulado à teoria do conhecimento e à concepção de educação, fazendo o diálogo entre a teoria e a prática.

A metodologia não se restringe a um conjunto de métodos ou técnicas a serem utilizados nas nossas ações, mas envolve a articulação entre questões de natureza teórica, de métodos, técnicas e procedimentos mobilizados em diferentes atividades. Podemos afirmar que o movimento da práxis expressa essa concepção de metodologia por se tratar de uma ação refletida por uma determinada teoria, ressignificando a ação anterior, transformando-a numa nova ação; ou seja, é o diálogo entre teoria e prática, numa relação de interdependência.

É a partir do estudo da realidade que emergem os temas geradores que orientam a escolha dos conteúdos a serem problematizados no processo ensino e aprendizagem, para a compreensão dessa realidade e busca de alternativas de intervenção social. Leva-se em consideração o percurso pedagógico traçado por Freire, de maneira articulada e interdependente: a Leitura do Mundo, a problematização e a intervenção na realidade.

Para tanto, partir da realidade concreta significa reconhecer que são as necessidades práticas que motivam educadores e educandos à busca do conhecimento teórico. Teorizar a prática significa pensar sobre ela, problematizar as necessidades, levantar questões que indaguem a realidade, que façam os educandos pensarem juntos com seus educadores sobre suas ações. Para isso, é preciso buscar embasamentos teóricos que nos auxiliem a pensar a prática social, a compreender dimensões que não estão claras. E voltar à prática para transformá-la, o que requer retomar o exercício de suas ações diárias, com referenciais mais elaborados, e agir de modo mais competente, mais compreensivo e mais comprometido com a transformação social. E a verificação, por meio da Leitura do Mundo inicial, é a nossa porta de entrada para tentar apreender a realidade à nossa volta.

A Leitura do Mundo inicial, como procedimento metodológico pautado na dialética e em uma nova razão, é o ponto de partida para a construção do Projeto Eco-Político-Pedagógico do Projeto MOVA-Brasil. A primeira aproximação da leitura que educandos/as e educadores fazem de suas realidades é feita a partir de questões orientadoras e atividades de pesquisa, relatos de história de vida, debates, dentre outros que possibilitam a identificação das

situações significativas e a definição dos temas geradores, subtemas e conteúdos abordados.

Daí a importância da criação de estratégias para o estudo e problematização da realidade, do desenvolvimento de atividades diversificadas articulando as diferentes áreas do conhecimento e utilização dos mais variados recursos facilitadores. Estes momentos são primordiais para intensificar a construção da identidade e fortalecimento da cidadania dos(as) educandos(as), para possibilitar o processo de reflexão a partir da realidade que faz extrapolar o dado imediato, como também a aquisição e domínio do código escrito durante todo o desenvolvimento do trabalho.

No Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania, os diversos momentos da Leitura do Mundo são constitutivos de seus procedimentos metodológicos. Como forma de contribuir para a operacionalização da Leitura do Mundo inicial, sugerimos os seguintes procedimentos:

- sensibilização e esclarecimento aos educadores e educandos sobre a importância da Leitura do Mundo inicial;
- elaboração coletiva do planejamento;
- decisão coletiva sobre a realização da Leitura do Mundo inicial;
- delimitação do espaço a ser investigado;
- elaboração de um roteiro de investigação;
- observação de alguns aspectos relevantes do espaço geográfico;
- definição das pessoas da localidade a serem entrevistadas (liderança comunitária, parlamentar, liderança religiosa, comerciante, morador antigo, rezadeira,

parteira, enfermeira, policial);

- elaboração do roteiro de entrevista, considerando-se as dimensões socioeducacional, sociocultural, socioambiental, socioeconômica, sociopolítica;
- seleção e organização do material a ser utilizado na saída a campo;
- sistematização dos dados resultantes da saída;
- exposição dos dados de cada grupo e comentários gerais sobre a saída a campo;
- problematização dos dados;
- formação de blocos de assuntos;
- análise dos dados e levantamento de possíveis temas geradores;
- relação de subtemas;
- votação do tema gerador;
- o tema gerador e a organização do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar ou intertransdisciplinar;
- relação entre as áreas do conhecimento e o tema gerador;
- seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos a partir do tema gerador;
- processo avaliativo.

3. Histórico do Projeto MOVA-Brasil

O Projeto MOVA-Brasil tem um passado que remonta a 1989. Foi neste ano que Paulo Freire, secretário de Educação do Município de São Paulo, lançou o Movimento de Educação de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP) na Câmara Municipal de São Paulo, no dia 28 de outubro de 1989,

afirmando que iria “respeitar os Movimentos Sociais Populares”, sem os quais “fracassaremos”. Ele dava origem, assim, a uma concepção nova de programa de Educação de Jovens e Adultos, tendo a parceria entre Estado e organizações da sociedade civil como intuição original. Ele afirmava que o Estado sozinho não iria acabar com o analfabetismo no Brasil e que era preciso envolver a sociedade civil. Ele conseguiu firmar cerca de 100 convênios com ONGs, universidades, movimentos sociais e populares.

Depois de quatro anos de construção, o MOVA-SP deixou um saldo positivo não apenas no campo da Educação de Jovens e de Adultos, mas, principalmente, no campo da organização popular. Ele contribuiu para o fortalecimento das organizações da sociedade civil que se constituíram, a partir do “Fórum dos Movimentos Populares de Educação de Jovens e de Adultos”, num importante ator social na cidade de São Paulo.

Depois da experiência de Paulo Freire, várias Prefeituras, inspiradas no MOVA-SP, criaram seus Movas e muitos educadores e instituições se envolveram na continuidade do movimento. Entre as instituições e organizações que deram continuidade ao Mova estão a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Instituto Paulo Freire e o Núcleo de Trabalhos Comunitários (NTC) da PUC de São Paulo.

Movas foram sendo criados em vários estados (Acre, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Mato Grosso) e numerosos municípios (Ipatinga-MG, Porto Alegre-RS, Belém-PA, Diadema-SP, Ribeiro Pires-SP, Santo André-SP, São Bernardo do Campo-SP, Guarulhos-SP, Embú-SP).

Inicialmente, esses vários Movas não tinham espaço comum de discussão. Em comum apenas o sonho de construir uma alternativa educacional ao neoliberalismo e uma metodologia, uma filosofia de Educação de Jovens e Adultos, que ia se constituindo na dinâmica do próprio movimento. Em outubro de 2001 foi realizado o primeiro Encontro Nacional de Movas. Os encontros dos Movas, a partir de junho de 2004 passariam a integrar uma rede nacional chamada “Rede MOVA-Brasil”.

O Programa de Governo 2002 da Coligação Lula Presidente, no

Caderno Temático “Uma escola do tamanho do Brasil” (p. 20), assume como proposta de governo o “MOVA-Brasil” a ser “implantado” para “erradicar o analfabetismo absoluto de jovens e adultos num prazo de quatro anos, envolvendo os diversos segmentos da sociedade civil organizada e os três níveis de governo, valorizando as experiências locais”. O Ministério da Educação instituiu o programa Brasil Alfabetizado. O “MOVA-Brasil” não foi implantado como política pública, mas a mobilização em favor de um programa mais amplo, de caráter nacional, com a Metodologia Mova continuou.

Conversas já estavam acontecendo desde 2001, em diversas reuniões, com diversos atores sociais, inclusive no Fórum Social Mundial, mas não se conseguia viabilizar o Projeto por falta de recursos, até que uma iniciativa conjunta entre IPF, FUP e Petrobras permitiu dar origem a um Projeto com a Metodologia Mova no contexto do Programa Fome Zero Petrobras. O sonho tornou-se realidade e o Projeto MOVA-Brasil foi iniciado em agosto de 2003.

O Projeto MOVA-Brasil

A Metodologia Mova, com mais de duas décadas de existência, está mais do que consolidada e é hoje uma referência internacional quando se trata de Educação de Adultos. É uma das grandes e originais contribuições de Paulo Freire à pedagogia universal. A “Metodologia Mova” resume a trajetória de Freire no campo da alfabetização de adultos, na qual incorporou não só o letramento e a conscientização, mas, igualmente, a necessidade de associar

o aprendizado da cultura letrada e do cálculo à cidadania, ao trabalho, à geração de emprego e renda e aos direitos humanos. O Projeto MOVA-Brasil visa também a formar a população para que reivindique e tenha acesso às políticas públicas, muitas vezes negadas às populações mais empobrecidas, em particular o direito à educação.

O Projeto MOVA-Brasil, portanto, insere-se na tradição freiriana da Educação Popular. Seus princípios metodológicos, bem como sua estrutura, organização e funcionamento, sua concepção da formação inicial e continuada, inserem-se na tradição da educação libertadora. Ele mexe com as causas do analfabetismo ligadas à pobreza. O sucesso desse Projeto deve-se ao trabalho de numerosos educadores e educadoras, verdadeiros militantes, extremamente empenhados nessa causa e nessa concepção da educação. Ele tem sido um êxito onde outras iniciativas fracassaram ou tiveram um desempenho menor. Ele faz parte hoje da “Rede MOVA-Brasil”.

Ao longo de quase 10 anos de existência, o Projeto MOVA-Brasil acumulou grande experiência e muitos saberes no campo da alfabetização, da administração, da gestão participativa e compartilhada. Até agora todos os trabalhos foram executados com extremo cuidado, com muito diálogo e empenho ético-político. Nesses anos, o Projeto em parceria deu também enorme contribuição ao desdobramento da própria metodologia do Mova, constituindo-se numa modalidade própria e exitosa, enriquecendo-a. Trata-se de uma experiência sem precedentes na história da Educação Popular da região. O

Projeto MOVA-Brasil é um caso particular e exemplar da Metodologia Mova.

O Projeto incentiva a participação em eventos sociais e populares, nacionais e internacionais, a inserção comunitária, a mobilização e intervenção social e as parcerias locais (governamentais e não governamentais). O Mova tornou-se um ponto focal de articulação social e de mobilização. Suas ações vão muito além do letramento, da aquisição da cultura letrada incluindo a economia solidária, a agricultura familiar, o artesanato, o reflorestamento, o desenvolvimento local e regional, o desenvolvimento sustentável, redes sociais e interfaces com os temas: juventude, pontos de cultura, questão de gênero, portadores de deficiências, indígenas, negros, quilombolas e outros.

Uma das causas do êxito do Projeto é a clareza em relação aos objetivos gerais e específicos do Projeto e a clara definição de responsabilidades do comitê gestor (IPF, FUP e Petrobras), da articulação social, da coordenação nacional (técnico-pedagógica, pedagógica e administrativa), de coordenadores de polos e seus assistentes (pedagógicos e administrativos), da coordenação local (coordenadores e monitores). A avaliação, permanente e em processo, tem sido outro ponto forte do Projeto. Como previa Paulo Freire, os articulares sociais teriam uma importância vital para o dinamismo da metodologia e do Projeto.

As orientações básicas para o processo de articulação das turmas, os procedimentos para firmar parcerias locais e para a divulgação do Projeto, têm sido importantes para a unicidade do Projeto, num país de dimensões continentais e com grande diversidade regional. Muito importante tem sido a clareza em relação aos cargos, funções, carga horária, tipo de trabalho e salário de cada pessoa contratada, inclusive em relação ao perfil de cada um e ao processo de seleção. Isso nos dá enorme tranquilidade em relação à continuidade do Projeto daqui para a frente.

A Metodologia Mova ganhou em extensão e qualidade com o Projeto MOVA-Brasil, atingindo um alto grau de elaboração teórica, fundamentada em numerosas práticas, sendo reconhecida hoje nacional e internacionalmente, tanto pela quantidade de trabalhos

publicados sobre o Projeto quanto pelo número de referências que podem ser encontradas na Internet sobre ele.

Estamos hoje diante de um novo contexto nacional e internacional. No nível internacional, enfrentamos uma crise econômica que certamente trará reflexos no plano interno, embora estejamos mais preparados hoje para enfrentá-la, como nos tem dito nossa presidenta Dilma Rousseff. No nível interno, passamos por um ciclo virtuoso de crescimento que demanda cada vez mais mão de obra qualificada. É natural, portanto, que nossos alunos estejam demandando cada vez mais atenção para certos temas ligados ao mundo do trabalho e do emprego.

Diretrizes para o Projeto:

- respeitar a diversidade;
- dar prioridade à juventude;
- atuar em sinergia com políticas públicas;
- realizar ações estratégicas, sistêmicas e multi-institucionais.

O Projeto MOVA-Brasil vem sendo desenvolvido numa parceria entre o IPF, Petrobras e FUP. Cada parceiro tem sua função. A Petrobras é patrocinadora, a FUP é a articuladora e o IPF o executor do Projeto. O Projeto tem um Comitê Gestor composto por dois representantes de cada parceiro.

Nos estados e municípios onde são desenvolvidas as ações do Projeto, poderão ser estabelecidas outras parcerias, com entidades e governos locais, para garantir a concretização dos objetivos propostos. Estas parcerias podem se dar tanto

para o fornecimento do espaço físico e infraestrutura para a formação e para as salas de aula, como para a composição da equipe de coordenadores, alfabetizadores e turmas de alfabetizandos. Fica a cargo do Comitê Gestor o estabelecimento de parcerias locais para a gestão parcial das ações do Projeto no polo.

O Projeto, ao estabelecer uma relação de parceria nos locais onde será implantado, busca fortalecer as comunidades, entidades e rede pública, para que possam multiplicar e continuar a metodologia. Terá a duração de quatro anos, de 2008 a 2011, e cada etapa terá a duração de doze meses, sendo dez meses ininterruptos de aula. A 4ª etapa do Projeto será desenvolvida em doze meses, em 2011-2012, com a seguinte proposta de implantação:

1. Cada polo do Projeto é formado por: coordenador de polo; assistentes pedagógicos; auxiliares administrativos; coordenadores locais (1 para cada 15 alfabetizadores); alfabetizadores (1 para cada 25 a 30 alunos).

2. Em cada polo, daremos os seguintes passos: reunião entre o Comitê Gestor e os parceiros locais; definição dos municípios participantes e núcleos, pelos parceiros locais; seleção e contratação dos coordenadores de polo, dos assistentes pedagógicos, dos auxiliares administrativos, dos coordenadores locais e dos alfabetizadores; definição da formação inicial dos coordenadores de polo, dos assistentes pedagógicos, dos auxiliares administrativos, dos coordenadores locais e

dos alfabetizadores; implantação e implementação do Projeto.

3. O funcionamento do Projeto compreenderá a seguinte dinâmica:

3.1. Contratação dos monitores e coordenadores locais

Cada alfabetizador poderá permanecer no Projeto por duas etapas de dez meses cada e será contratado por CLT prazo determinado; cada coordenador local poderá permanecer no Projeto por duas etapas de onze meses cada e será contratado por CLT prazo determinado.

3.2. Formação inicial e continuada da coordenação de polo: formação inicial em quarenta horas aos coordenadores de polo, assistentes pedagógicos e auxiliares administrativos. No desenvolvimento desses encontros, estão previstos estudos relacionados às especificidades do Projeto MOVA-Brasil, planejamento, avaliação permanente, organização de encontros e eventos, gestão administrativa, elaboração e produção de subsídios, propiciando a sistematização das experiências vivenciadas com o objetivo de aprimorar a ação desencadeada. A formação será realizada pela equipe técnico-pedagógica do Projeto MOVA-Brasil e equipe pedagógica do IPF, contando com a integração de profissionais especializados em temas específicos; formação continuada, em quatro encontros de 24 horas, totalizando 96 horas, aos coordenadores de polo, assistentes pedagógicos e auxiliares administrativos do MOVA-Brasil.

3.3. Formação inicial e continuada dos coordenadores locais e alfabetizadores: formação inicial em 24 horas aos coordenadores locais, realizada pelas coordenações dos polos e acompanhadas pela coordenação técnico-pedagógica do Projeto MOVA-Brasil e equipe pedagógica do IPF; formação inicial em quarenta horas, aos alfabetizadores e coordenadores locais, realizadas pelas coordenações dos polos e acompanhadas pela coordenação técnico-pedagógica do

- Projeto MOVA-Brasil e equipe pedagógica do IPF. Essa formação poderá ser desenvolvida em duas etapas: 24 horas para fundamentação sobre a proposta político-pedagógica e dezesseis para a dinâmica de funcionamento, instrumentais de registro e sistematização; nos polos novos ou com equipe de coordenação nova, a formação inicial será realizada pela coordenação técnico-

pedagógica do Projeto MOVA-Brasil e equipe pedagógica do IPF; formação permanente, em quatro encontros de dezesseis horas, totalizando 64 horas, aos alfabetizadores e coordenadores locais, realizadas pelos coordenadores de polo juntamente com os assistentes pedagógicos e auxiliares administrativos, contando com a

- integração de profissionais de outras ações; realizar dez encontros mensais de oito horas, com os coordenadores locais. Os encontros serão de responsabilidade dos coordenadores de polo juntamente com os assistentes pedagógicos e auxiliares administrativos, totalizando oitenta horas. Esses encontros visam à elaboração e preparação dos cursos de formação dos alfabetizadores, acompanhamento da frequência dos alunos e alfabetizadores, elaboração de cronogramas e de relatórios das atividades, prestação de contas e avaliação.

3.4. Responsabilidades da equipe de coordenação nacional: assegurar a concretização dos Princípios Político-Pedagógicos do Projeto MOVA-Brasil

- e a qualidade do trabalho educativo realizado com as turmas; possibilitar a alfabetizadores e coordenadores se apropriarem de instrumentos básicos para o desenvolvimento de suas atividades no MOVA-Brasil; incentivar o registro pelos alfabetizadores e coordenadores locais de suas atividades
- no sentido de fazer desse material uma ferramenta essencial para o conhecimento da prática e sua reformulação; garantir a

interface entre o Projeto MOVA-Brasil e os demais Projetos e áreas do Instituto Paulo Freire; manter interface com Comitê Gestor no que diz respeito à execução do Projeto; elaborar os relatórios e as sistematizações demandadas pelo Projeto; participar de espaços de discussão da Educação de Jovens e Adultos, de forma a integrar o Projeto em discussões.

3.5. Responsabilidades de alfabetizadores, coordenadores locais, assistentes pedagógicos, auxiliares administrativos e coordenadores de polo: assegurar a concretização dos Princípios Político-Pedagógicos do Projeto MOVA-Brasil

- e a qualidade do trabalho educativo realizado com as turmas; desenvolver conteúdos relativos à especificidade da EJA e ao processo de ensino e aprendizagem; desenvolver temas geradores voltados à realidade local: participação cidadã, economia solidária, segurança alimentar, entre outros; possibilitar a alfabetizadores e coordenadores se apropriarem de instrumentos básicos para o desenvolvimento de suas atividades no MOVA-Brasil; executar as ações de solicitação de número e prestação de contas para o desenvolvimento das ações do Projeto; incentivar o registro pelos alfabetizadores e coordenadores locais de suas atividades no sentido de fazer desse instrumento uma ferramenta essencial para o conhecimento da prática e sua reformulação.

3.6. Conteúdo da formação inicial

Realizar encontros de formação inicial

com coordenação de polo: coordenador, assistentes pedagógicos e auxiliares administrativos; com coordenadores locais e alfabetizadores, de quarenta horas, com o seguinte conteúdo: contexto da EJA no Brasil; sujeitos da EJA: educadores(as) e educandos(as); diagnóstico da leitura, escrita e matemática: perfil de letramento dos(as) educandos(as); cultura e conhecimento; Leitura do Mundo, Leitura da Palavra; atualização do Projeto Eco-Político-Pedagógico; cidadania e políticas públicas. Instrumentos de trabalho pedagógico: planejamento, registro e avaliação; gestão do polo e do Projeto; encaminhamentos das atividades em cada polo.

3.7. Conteúdo das formações continuadas

Cada grupo desenvolverá a formação continuada com seu grupo local. Os temas serão definidos no processo, de acordo com as necessidades detectadas na prática dos alfabetizadores, de sua leitura da realidade e das dificuldades encontradas.

3.8. Encontro de educandos(as) do Projeto MOVA-Brasil – Ação de Mobilização Social

Com o objetivo de intensificar as ações de mobilização social, o Encontro de Educandas e Educandos do Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania pretende ampliar a participação dos(as) educandos(as), no processo de reflexão e proposição sobre as políticas de Educação para Jovens e Adultos.

Esta ação começa na sala de aula, passa pelo núcleo e se conclui com o Encontro Estadual dos(as) Educandos(as). Em todas as etapas, a comunidade e os parceiros envolvidos participam na construção do processo. A relevância dessa construção se constitui na mobilização local, regional e estadual, tendo em vista que as secretarias municipais e estaduais de educação, gradativamente, vêm se envolvendo com o Projeto e buscando diálogos efetivos para a travessia dos(as) educandos(as) do MOVA-Brasil para a EJA. Serão realizados, no ano de 2012, dez encontros estaduais de educandos(as).

3.9. Projeto MOVA-Brasil e a qualificação profissional

A qualificação profissional – ou pré-profissionalizante – do Projeto MOVA-Brasil, não duplica esforços de outros Projetos. Ao contrário, soma-se a eles, se articula com eles, levando em

conta a política nacional de qualificação profissional do Ministério do Trabalho e Emprego, consagrada no Plano Nacional de Qualificação, em vigor desde 2003.

O programa Brasil sem miséria, criado pela Presidenta Dilma em 2010, incluiu como um dos três eixos estruturantes a “formação profissional”, respondendo positivamente a essa demanda. Essa é também a visão do Marco de Ação da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), da Unesco, realizada em Belém, em 2009. E também a política defendida pelo MEC para essa modalidade da educação básica em seus parâmetros curriculares para EJA. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação estabelecem como eixos estruturantes da Educação de Jovens e Adultos o trabalho e a cidadania.

Um dos componentes originais da Metodologia Mova é a participação ativa dos articuladores sociais. Uma de suas tarefas é a busca de articulação do Projeto com outros programas governamentais.

No campo da formação profissional, uma das experiências mais consolidadas no Brasil é o Programa de Mobilização da Indústria Nacional de Petróleo e Gás Natural (Prominp), uma parceria entre o Ministério de Minas e Energia e a Petrobras. O Prominp é composto por um conjunto estruturado e abrangente de iniciativas, com foco na geração de emprego e renda e na qualificação profissional. O Plano Nacional de Qualificação do Prominp prevê capacitar, por meio de cursos gratuitos, milhares de

profissionais nos estados do País, com empreendimentos no setor de petróleo e gás natural. Os cursos são de nível básico, médio, técnico e superior, em 175 categorias profissionais ligadas às atividades do setor de petróleo e gás.

A fim de ampliar as oportunidades de acesso da população de baixa renda aos cursos gratuitos, o Prominp está oferecendo “reforço escolar preparatório” para as provas de seleção do Plano Nacional de Qualificação Profissional do Programa, nos estados do País onde há processo seletivo público, com aulas de português, matemática e raciocínio lógico. Os participantes do “reforço escolar” são automaticamente inscritos nos processos seletivos do Prominp, a partir do lançamento do edital, com isenção da taxa de inscrição. Esta ação, que é focada nos beneficiários do Programa Bolsa Família, é desenvolvida em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e os governos e prefeituras dos estados envolvidos.

Os cursos de qualificação do Prominp são oferecidos por meio de processos de seleção pública, que ocorrem, no mínimo, uma vez por ano. Por isso, a quantidade e os tipos de cursos oferecidos, por estado, variam de ciclo para ciclo, pois dependem diretamente da demanda e do estágio dos empreendimentos da região em cada período. Para participar do Plano de Qualificação do Prominp é necessário possuir, no mínimo, 18 anos, e preencher os pré-requisitos de escolaridade e experiência profissional exigidos para o curso de interesse. Após lançado o edital de seleção pública, os candidatos precisam se

inscrever no curso desejado e em seguida realizar a prova nacional de seleção.

Uma das preocupações de nossos educandos tem sido como continuar seus estudos e como buscar novas oportunidades de trabalho. Nesse sentido, a articulação do Projeto MOVA-Brasil com o Prominp nos parece que vem atender a esse anseio. A esperança de um novo emprego representa forte estímulo ao estudo. Uma oportunidade a mais para nossos educandos.

O Projeto MOVA-Brasil vem oferecendo relevante contribuição em nível nacional, consolidando, cada vez mais, a cada ano, “desenvolvimento” e “cidadania”. Nas suas inúmeras salas de alfabetização, a “cidadania” vem se fortalecendo na medida em que homens e mulheres – jovens, adultos e idosos deste País – compartilham suas “Leituras do Mundo”, aprendem a ler e a escrever, e se preparam para reescrever suas histórias, reinventando e construindo novas realidades e, para isso, para ampliar a cidadania, o “desenvolvimento” precisa caminhar junto, inserindo-os no mundo do trabalho, abrindo novas oportunidades de ressignificar suas existências.

Alguns polos do MOVA-Brasil, ao longo desses anos de atuação, já vem desenvolvendo ações profissionalizantes, tanto relativas ao mercado formal quanto aquelas ligadas à economia solidária. Há que se considerar, ainda, que muitos de nossos alunos já trabalham. Podemos garantir também maior reflexão e aprimoramento dessa prática na perspectiva de um currículo aberto às necessidades locais e buscar garantir também o reconhecimento, a certificação formal desses saberes e competências adquiridas ao longo da vida.

A profissionalização do nosso aluno – mesmo a sua pré-profissionalização, como é o nosso caso – é um elemento que irá estimular a adesão ao programa e, principalmente, a permanência, evitando a evasão. A própria Petrobras poderá beneficiar-se, contando com trabalhadores melhor qualificados. Os articuladores sociais poderiam, com isso, ter mais possibilidades de encontrar parceiros para o Projeto, vinculando ações concretas, como estágios em diferentes áreas.

O Instituto Paulo Freire adquiriu grande experiência na qualificação profissional no convênio que executou com o Ministério do Trabalho e Emprego, em 2008-2009, assumindo, em nível nacional, o Plano Setorial de Qualificação Social e Profissional em Economia Solidária (Planseq-Ecosol), em parceria com seis entidades do setor: a União e Solidariedade de Cooperativas e Empreendimentos de Economia Social (Unisol), a Associação Nacional de Trabalhadores e Empresas em Autogestão (Anteag), o Grupo Colmeia de Projetos, Assessorias e Serviços, a Associação dos Empreendimentos Solidários em Rede (Emrede), o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Aplicada (Irpaa), a Fundação Produzir, Desenvolver e Preservar (Modert). Essa experiência será muito útil agora nessa nova fase de desenvolvimento do Projeto MOVA-Brasil.

Fase/etapa	Período	Abrangência
1ª fase	janeiro a outubro (2004)	BA, CE, RJ, RN e SP
2ª fase	novembro (2004) a julho (2005)	BA, CE, RJ, RN, SE e SP
3ª fase	agosto (2005) a abril (2006)	BA, CE, RJ, RN, SE e SP
4ª fase	agosto (2006) a junho (2007)	AM, BA, CE, MG, PE/PB, RJ, RN, SE(a)L
1ª etapa (2008)	agosto (2007) a junho (2008)	AM, BA, CE, MG, PE/PB, RJ, RN, SE(a)L
2ª etapa (2009)	dezembro (2009) a novembro (2010)	AM, BA, CE, MG, PE/PB, RJ, RN, SE(a)L
3ª etapa (2010)	dezembro (2010) a dezembro (2011)	AL, AM, BA, CE, MG, PE/PB, RJ, RN, SE

4. Função social da educação

É necessário oferecer escola pública para todos, adequada à realidade onde está inserida, para que seja de qualidade. Neste sentido, ela deve ser democrática pela gestão participativa, que integre a comunidade e os movimentos populares na construção e definição de sua identidade. Enfim, ela deve ser autônoma, isto é cidadã. (GADOTTI, 2008, p. 59-60).

Entender a educação como ato político e como prática da liberdade, que busca desenvolver um processo de emancipação e humanização dos sujeitos, como se pretende aqui, exige pensá-la para além da lógica do mercado, substituindo, em grande medida, a competição pela colaboração, o papel do indivíduo – isolado em seu próprio mundo – pelo papel do cidadão, atuando numa coletividade e comprometido com a sociedade da qual participa, fazendo sua própria história e por ela sendo condicionado.

Paulo Freire sempre acreditou na possibilidade de uma educação em que educador(a) e educando(a) fossem vistos como sujeitos do processo num movimento de colaboração respeitosa entre ambos, contrário à tese segundo a qual o(a) educador(a) detém o

conhecimento e o transmite ao educando, que recebe esses conhecimentos, memoriza-os e os reproduz ao longo da vida.

Para Paulo Freire, a relação entre educador e educando é de compartilhamento de saberes diferentes, cada um com uma carga de conhecimento e sua parcela de responsabilidade na construção de novos conhecimentos. Cabe ao educador lançar mão de procedimentos metodológicos para que os educandos reconheçam que sabem um conjunto de coisas e ajam para saber o que ainda não sabem. Esses saberes devem ser sempre contextualizados a fim de que os educandos percebam a importância desses conhecimentos para suas vidas e possam, desse modo, saber mais e viver melhor.

Essa concepção de educação do Projeto MOVA-Brasil, como não poderia ser de outra forma, está diretamente vinculada ao conceito de Educação Popular expresso a seguir:

A Educação Popular possibilita que educadores(as) e educandos(as) situem-se e ajam reflexivamente no contexto local e geral da sociedade. O(A) educador(a) é o(a) provocador(a) no processo de construção de saberes do mundo e na compreensão do mundo que o cerca, estimulando o(a) educando(a), por meio do diálogo, a trocar experiências, ampliar saberes e intervir na realidade. Para Paulo Freire, o diálogo é condição para o conhecimento, que implica comprometimento com a promoção da vida. O ato de conhecer se dá num contexto social em que o diálogo é o mediador e o fertilizador deste processo. (PADILHA; FAVARÃO; MORRIS; MARINE, 2011, p. 51).

Por isso é que a Educação Popular dialoga com os saberes da comunidade e dos educandos. Eles são considerados de grande importância para a humanidade por fazerem parte do conjunto de conhecimentos que as pessoas construíram ao longo da vida; estão baseados nas experiências concretas do seu dia a dia. Portanto, esses saberes foram fundamentais para a vida de milhões de pessoas que desempenham diferentes funções na sociedade, de uma maneira geral, e no mercado de trabalho formal ou informal, em particular. São saberes relacionados à química, física, matemática, biologia, língua materna, agronomia, artesanato, medicina, economia, cultura e outros domínios do conhecimento humano.

O reconhecimento e a valorização desses saberes são constitutivos da Educação Popular e da educação como prática da liberdade, visando-se a estabelecer a devida articulação entre esses conhecimentos e os saberes historicamente sistematizados pela humanidade, na perspectiva da qualidade social que buscamos com a prática pedagógica, que tem como principal finalidade contribuir para a construção da autonomia de todos os envolvidos. Como afirma Brandão (2011 apud PADILHA; FAVARÃO; MORRIS; MARINE, 2011, p. 63),

As diferentes expressões e dimensões das “culturas populares” não devem ser apenas “levadas em conta” como fragmentos folclóricos de modos de ser, pensar, viver e agir populares, mas devem ser assumidas como a substância social que fundamenta nossa proposta de educação.[...] Ao partir das comunidades, dos movimentos, dos grupos e dos setores populares, ela (a educação) reconhece que os seus modos de vida, suas formas sociais de ser e, enfim, suas culturas, são não algo a apagar, a transcender ou a transformar de fora para dentro. Elas são, ao contrário, a matéria-prima fundadora. São unidades, teias e redes de símbolos, de saberes, de significados únicos e essenciais. São “aquilo” através do que pessoas educandas e comunidades populares aprendentes entram em relação dialógica com “educadores populares intertransculturais” para realizarem, com eles e através deles, a construção de seus próprios, novos e inovadores saberes.

Na concepção libertadora de educação, o educando não pode ser visto como uma caixa vazia que recebe os depósitos dos educadores. O educador Paulo Freire denominou essa concepção de bancária, pela semelhança que há entre ela e um banco. Na concepção bancária, a relação que se estabelece entre educador e educando é de sujeito e objeto, sendo o educando um mero recipiente pronto a receber os saberes do educador. Nesse caso, não há diálogo e a relação entre os participantes é vertical, ficando marcada a hierarquia entre educador e educando.

Essa concepção de educação defendida por Freire perpassa a compreensão da incompletude e inacabamento do ser humano. Desse modo, todo tempo é tempo de aprender, pois não é um ato

finito, mas de constante renovação. Essa perspectiva dialoga com a noção de alfabetização assumida em Jomtien (1990), associa-se a uma visão ampla de educação, que se estende ao longo de toda vida e que considera, portanto, que as pessoas estão permanentemente se educando em diversos âmbitos sociais, para além da escola.

A educação passa a ser entendida como uma condição necessária ao desenvolvimento pessoal e social. Como educador popular, Paulo Freire (1987) defende que a educação sozinha não pode transformar a sociedade, mas, sem ela, tampouco, a sociedade muda, pois ela jamais é neutra, mas, sim, impregnada de intencionalidade.

Deste modo, o ato de educar pressupõe estar consciente das escolhas realizadas em relação aos conteúdos, às metodologias, à avaliação, à comunicação, à convivência etc. Dependendo das decisões, ou seja, das escolhas que fazemos, a educação que realizamos pode ser transformadora e emancipadora ou conservadora – contribuir para a manutenção da organização e dinâmica social.

No caso do Projeto MOVA-Brasil, busca-se a concretização da concepção crítico-libertadora cuja principal referência é o educador Paulo Freire, criador, juntamente com os movimentos populares da cidade de São Paulo, do Programa MOVA-SP. A materialização desse conceito de educação e um pouco da organização do Programa pode ser resumido nas palavras da coordenadora do MOVA-SP (1989-1992), Telles (2012), em seu artigo *Paulo Freire e o Projeto Mova-SP*:

O MOVA-SP teve por princípio uma educação libertadora, emancipatória, em que a ação educativa objetivava a construção da identidade de sujeitos/educandos como cidadãos de direitos; portanto, exigiu um processo substantivo de formação permanente, dos educandos, dos educadores e supervisores populares e dos educadores da Secretaria de Educação, para a garantia de sua qualidade político-pedagógica e “qualidade de suas ações sociais”, motivo de avaliação e processo de sistematização do trabalho realizado.

Em que pesem esses mais de vinte anos que separam a criação

do Mova na cidade de São Paulo e a terceira etapa do Projeto MOVA-Brasil, em dez estados da federação, podemos considerar que a concepção de educação permanece atual e servindo de parâmetro para as práticas desenvolvidas nas salas de aula no MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania. Como afirma a educanda do polo Sergipe, Dona Ana, de 68 anos:

Quando entrei no Mova, já tava entrando em depressão, hoje já lê e escreve. Ninguém deixe o MOVA-Brasil, aproveite e chame outras pessoas, o Mova não ensina só a ler e escrever, a gente aprende outras coisas também.

A prática educativa do Projeto é regida pelos princípios básicos freirianos. Dentre eles, destacam-se a ideia de que a Leitura do Mundo precede a leitura da palavra, de que o conhecimento deve ser mediado pela problematização constante da realidade, estabelecendo assim uma educação da pergunta e da pesquisa. Compreende-se ainda que a problematização consista na busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido. Deste modo, o conhecimento se constrói a partir da ação-reflexão-ação, ou seja, da práxis.

Como prática educativa libertadora, a nossa ação deve proporcionar aos sujeitos envolvidos a compreensão de que a forma como o mundo está sendo não é a única possível: conscientização. O conhecimento construído nessa perspectiva tem a função de motivar e impulsionar a ação transformadora.

O ser humano deve entender a realidade como passível de modificação e a si mesmo como capaz de modificá-la.

A partir desta concepção de educação, é possível educadores(as) e educandos(as) situarem-se e agirem reflexivamente no contexto local e geral da sociedade. O(A) educador(a) é o(a) provocador(a) no processo de construção de saberes do mundo e na compreensão do mundo que o cerca, estimulando o(a) educando(a), por meio do diálogo, a trocar experiências, ampliar saberes e intervir na realidade. Para Paulo Freire, o diálogo é condição para o conhecimento, que implica comprometimento com a promoção da vida.

Nesse sentido, a formação do(a) educando(a) requer um fazer pedagógico sensível e imerso na sua realidade, de forma que aborde suas problemáticas, reconhecendo seus desafios e potencialidades. É na sua existência concreta (pessoal e coletiva) que os indivíduos se constroem e reconstroem constantemente, ora afirmando o já existente ora a ele se contrapondo, mas sempre reconstruindo a si e o contexto em que atua.

A educação transformadora deve ser necessariamente dialógica, não dominadora, com relações horizontais, de cooperação entre os sujeitos. É necessário que tenhamos clareza de que democracia só se consegue com participação, é algo que se aprende vivenciando.

Essa compreensão é fundamental para nos assumirmos como sujeitos críticos e criadores de nossos mundos, da vida

cotidiana e dos rumos de nossos destinos e da história. Nesse sentido, o Projeto Eco-Político-Pedagógico é pensado e construído com a participação dos diversos segmentos, como um processo de mudança e de antecipação do futuro, em que se estabelecem princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pelo movimento, processo este que se faz fundamental à concretização dos objetivos propostos.

5. Princípios da Educação Popular

Educação Popular é uma noção que remete às diferentes experiências e conhecimentos pedagógicos, que foram e continuam se acumulando no seio dos movimentos e das lutas populares, como ferramentas para fortalecê-los. Suas principais características são: justiça social; democracia participativa e transformação social. Concebe o ser humano como sujeito-parte do processo e centro da atuação.

A Educação Popular é comprometida com a construção de uma sociedade justa, democrática. Parte da realidade da população, disseminada pelos movimentos sociais. Valoriza a dialogicidade, a horizontalidade e o conhecimento prévio do indivíduo. Promove a autonomia por meio da ação-reflexão-ação. É a expressão do movimento cultural.

Sendo assim, a Educação Popular, sob a formulação freiriana, deve ser entendida como uma ferramenta de transformação social; num contexto de luta contra as diferentes formas de opressão e negação das liberdades, é o exercício da “Educação como Prática de Liberdade”.

Diferente da educação formal, a Educação Popular tem um sentido transformador imerso no meio popular. Na concepção histórico-crítica de educação, a concepção de Educação Popular se pauta pelos seguintes princípios:

- ético: que promove o respeito ao ser humano, combatendo qualquer

tipo de discriminação social. A Educação Popular está claramente comprometida com os grupos populares que são os sujeitos que mais sofrem os múltiplos modos das violências e opressões. São eles que carregam os interesses mais fortes e urgentes da transformação humana da realidade;

- político: que promove a transformação da sociedade, tendo a educação como intencionalidade política;
- educativo: educação construída com os educadores e educandos, que valoriza a construção do conhecimento, instiga à pesquisa. Por isso, e também porque a própria relação social que se estabelece enquanto relação pedagógica é em si mesma educativa.

A construção do conhecimento e a aprendizagem, que relacionam os educadores e educandos, devem se dar em comunhão e de forma dialógica. Isso significa que cada uma das partes possui um tipo diferente de conhecimentos, e que cada tipo é igualmente importante no processo de construção coletiva de um conhecimento.

Em suma, podemos dizer a Educação Popular é uma educação para os direitos humanos, uma vez que promove a mobilização social para a garantia dos direitos e, como afirmado antes, para uma transformação social. (LIU; PINI; GOES, 2011, p. 34)

6. Concepção de jovem

O jovem no MOVA-Brasil: a ousadia de saber e a humildade para aprender

Segundo documentos oficiais, jovem é a pessoa que se encontra entre os 15 e os 29 anos de idade. Entretanto, sabemos que ser jovem não se resume à faixa etária, mas trata-se de um conjunto amplo e complexo de fatores que se entrelaçam na constituição das características da juventude.

Inúmeras visões sobre os jovens foram se constituindo ao longo do tempo. Não há um conceito único e perene. Trata-se, pois, de uma concepção construída histórica e culturalmente, que incorpora cenários sociais locais e globais, além de elementos relativos a gênero, etnia,

condição social, diálogo geracional, criando não apenas uma juventude, mas várias juventudes, conforme vemos em José Machado Pais (1997 apud ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007, p. 23-24), que declara haver duas grandes linhas na sociologia da juventude:

Uma que considera a juventude como grupo social homogêneo, composto por indivíduos cuja característica mais importante é estarem vivenciando certa fase da vida, isto é, pertencerem a um dado grupo etário. Nessa linha, a prioridade é conferida à análise daqueles aspectos tidos como mais uniformes e constantes dessa etapa da existência. Outra, de caráter mais difuso, que, em função de reconhecer a existência de múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de diferentes interesses e inserções na sociedade (situação socioeconômica, oportunidades, capital cultural etc.), define a juventude para muito além de um bloco único, no qual a idade seria o fator predominante. Por essa linha, vem se tornando cada vez mais corriqueiro o emprego do termo juventudes, no plural, no sentido não de se dar conta de todas as especificidades, mas, justamente, apontar a enorme gama de possibilidades presentes nessa categoria.

Na sociedade atual, o jovem ainda é alvo de discriminação e preconceito. Muitas vezes são vistos como demasiadamente infantis e imaturos para algumas coisas e considerados adultos para outras (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007). Essa oscilação demonstra claramente a dificuldade de se conceber o jovem como sujeito de direitos, com identidade própria.

Sabemos das inquietações típicas dessa etapa do desenvolvimento humano, muitas são as certezas, as dúvidas, os conflitos que invadem a cabeça do jovem, provocando uma série de atitudes ora bastante refletidas, ora completamente movidas por impulso, produzindo vários momentos de instabilidade e insegurança.

Esse comportamento muitas vezes não refletido, aliado às situações de desigualdade presentes em nossa sociedade, leva milhares de jovens ao caminho da criminalidade, gravidez juvenil, dependência química e outras situações de vulnerabilidade social. No entanto, há uma busca por afirmação. Prova disso são os movimentos juvenis.

Mas essa busca que mobiliza as juventudes precisa ser potencializada no campo educativo. Isso nos alerta para a necessidade de oferecer

novas oportunidades de aprendizado. Os adolescentes, com suas linguagens próprias, seu dinamismo e curiosidade, requerem do educador uma abordagem metodológica diferenciada. A identificação com esse dinamismo, a predisposição em compreender a postura irreverente do jovem, são fatores fundamentais na relação educador-educando. Desverticalizar essa relação é o primeiro passo em busca dessa compreensão.

Nesse sentido, é possível mobilizar as juventudes, em prol da construção de processos formativos emancipadores, capazes de transformar contextos de opressão e de violação de direitos em situações de protagonismo juvenil e participação social.

Cabe aos educadores potencializar a curiosidade, a vontade de se aventurar em diferentes áreas do conhecimento, que acabam por se constituir aos jovens como necessidade inadiável, uma vez que o atrativo das descobertas se impõe como algo irresistível.

Os estudos contemporâneos sobre juventude nos mostram o importante papel da educação na socialização dos jovens.

Essa é uma preocupação do Projeto MOVA-Brasil, uma vez que os jovens representam 18,28% do total de educandos, segundo os dados da terceira etapa, 2011, sendo assim distribuídos nos nove polos, conforme a tabela a seguir.

Polo	AL	AM	BA	CE	MG	PE/PB	RJ	RN	SE
%	23,89	22,28	16,48	21,70	08,71	20,46	14,24	16,28	18,52
Total	18,28 %								

No Projeto MOVA-Brasil, o monitor tem a complexa tarefa de explorar todo esse potencial de descoberta e construção no desenvolvimento das atividades de sala de aula, de forma que esses educandos se percebam como corresponsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que potencializar a presença jovem, sua capacidade criadora e inventiva é anunciar um futuro melhor. Concordamos com Arroyo (2005, p. 21) quando diz:

[...] o que há de mais esperançoso na configuração da EJA como campo específico de educação é o protagonismo da juventude. Esse tempo da vida foi visto apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta. Um tempo provisório. Nas últimas décadas, vem se revelando como um tempo humano, social, cultural, identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, nos movimentos sociais, na mídia, no cinema, nas

artes, na cultura... Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e de intervenção. A juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, mas também de sua negação.

Para que não naturalizemos a negação dos direitos a esses jovens, faz-se necessário que cada educador e cada educadora do MOVA-Brasil busque novos elementos metodológicos e culturais que contribuam com o enfrentamento dessa questão. Se conseguirmos articular adequadamente, nas ações do Projeto, essa potencialidade da juventude com a experiência de vida e os saberes dos adultos e idosos, possivelmente, teremos resultados ainda melhores das nossas práticas pedagógicas.

7. Concepção de adulto

A hegemonia dos adultos em meio aos conflitos de geração e à solidariedade

Segundo os dados da terceira etapa, os adultos, faixa etária entre 30 e 59 anos constitui a grande maioria das educandas e educandos do Projeto MOVA-Brasil, representando 64,38%, assim distribuídos nos nove polos:

Polo	AL	AM	BA	CE	MG	PE/PB	RJ	RN	SE
%	65,23	62,88	65,68	63,07	65,28	64,1	59,72	66,11	67,99
Total	64,38%								

Esse número de pessoas exige o desenvolvimento de uma metodologia que contemple ao mesmo tempo essa hegemonia dos adultos e a heterogeneidade etária pela presença também dos jovens e dos idosos que, somados, atingem mais de 35% das educandas e educandos presentes nas salas de aula do Projeto.

O adulto, pela sua constituição psicossocial, pode representar o equilíbrio necessário ao convívio entre jovens, adultos e idosos, inclusive pelo seu grau de maturidade e sua capacidade de compreensão dessas relações por vezes conflituosas motivadas

pela diferença de idade entre aqueles que têm entre 15 e 29 anos, os jovens, e os que têm idade a partir de 60 anos, os idosos.

Essa parcela hegemônica do Projeto pode desempenhar um papel fundamental para equacionar as diferenças entre os jovens e os idosos que, em certa medida, representa algum grau de dificuldade no desenvolvimento da prática pedagógica.

Cabe ao monitor mediar essas relações e lançar mão da compreensão e contribuição dos adultos na superação dos obstáculos que se apresentem, convocando todas e todos para uma convivência harmoniosa, apesar das diferenças de idade, de interesses e desejos. Isto é, compete ao monitor coordenar o processo educativo nas salas de aula com essa heterogeneidade, de forma que todas e todos tenham seus direitos de aprender e compartilhar seus saberes num clima de cooperação e solidariedade mesmo, e principalmente, nos momentos em que haja algum nível de tensão durante as aulas.

Acreditamos que os educandos adultos, até mesmo por se tratar de pessoas com objetivos em sala de aula, muitas vezes motivados pelas questões relacionadas à sua atividade profissional, tendem a contribuir significativamente para que as aulas atendam às suas necessidades práticas cotidianas, trazendo, inclusive, muitos elementos do seu trabalho que devem ser tratados como conteúdos das aulas.

O mesmo tratamento também deve

ser dispensado aos saberes trazidos pelos jovens e idosos, como forma de reconhecimento da importância desses conhecimentos e respeito por essas pessoas, contribuindo assim para que se sintam e se percebam valorizados pela aproximação com os saberes populares historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade, apesar de, em grande medida, historicamente acumulado, mas ainda carente de sistematização com a rigorosidade metódica necessária.

8. Concepção de idoso

Segundo o texto de apresentação do Estatuto do Idoso, Lei Federal n.º 10.741, é considerada idosa pessoa com 60 anos ou mais. De acordo com o Estatuto, no Brasil, tem aumentado muito os anos de vida da população e isso tem provocado algumas medidas necessárias por parte da sociedade e do poder público diante desse novo quadro. Segundo o documento, o aumento da longevidade e a redução das taxas de mortalidade, nas últimas décadas do século passado, mudaram o perfil demográfico do Brasil. Rapidamente, deixamos de ser um “país de jovens” e o envelhecimento tornou-se questão fundamental para as políticas públicas. Os brasileiros com mais de 60 anos representam 8,6% da população. Esta proporção chegará a 14% em 2025 (32 milhões de idosos). Embora o envelhecimento populacional mude o perfil de adoecimento dos brasileiros, obrigando-nos a dar maior ênfase na prevenção e tratamento de doenças crônicas não transmissíveis, nossa maior atenção precisa

se voltar para as políticas que promovam a saúde, que contribuam para a manutenção da autonomia e valorizem as redes de suporte social.

Art. 2.º O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Art. 3.º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2004)

Tomando como referência as informações da 3º etapa do Projeto MOVA-Brasil, as pessoas idosas representam um total de 17,34%, distribuídas assim nos nove polos, conforme tabela a seguir.

Polo	AL	AM	BA	CE	MG	PE/PB	RJ	RN	SE
%	10,89	14,84	17,85	15,23	26,01	15,45	26,04	17,61	13,49
Total					17,34%				

No Projeto MOVA-Brasil, olhamos para o idoso como uma pessoa de muita experiência de vida e muitos saberes a serem compartilhados com outros idosos, com os adultos e, principalmente, com as pessoas mais jovens que constituem as nossas salas de aula, estabelecendo uma relação de colaboração e solidariedade entre as diferentes faixas etárias, com a certeza de que todas têm muito a contribuir com as outras e muito o que aprender entre elas.

Temos a compreensão de que essas pessoas com 60 anos ou mais são portadoras dos mais variados tipos de conhecimentos já testados nas atividades práticas do cotidiano da vida. Além disso, entendemos que elas apresentam desejos e necessidades

específicas de sua faixa etária, devendo ser contempladas na seleção, organização e abordagem dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, fazendo valer o direito à educação ao longo da vida.

Para o Projeto MOVA-Brasil, a inclusão é um princípio fundamental. Por isso não concordamos com a afirmação segundo a qual o idoso é uma pessoa de outra época, vivendo fora do seu tempo histórico. Entendemos o mundo heterogêneo por natureza, constituído por crianças, jovens, adultos e idosos, cada um devendo ser tratado como integrante e construtor dessa sociedade e respeitado nas suas particularidades. Essa riqueza de interesses, desejos e saberes, dessas diferentes faixas etárias, pode significar um grande aprendizado na constituição da individualidade, a partir da convivência com a alteridade, tendo esta como referencial na construção da subjetividade. Para isso é determinante o trabalho que realizamos dentro e fora das nossas salas de aula em todas as ações do Projeto.

Nesse sentido, a exploração das múltiplas inteligências é imprescindível para que os aspectos cognitivos, sociais, culturais, afetivos e outros sejam contemplados na prática pedagógica trabalhada no Projeto, como forma de respeitar as especificidades da pessoa idosa e contribuir para que elas, além de terem voltado a estudar, continuem frequentando as nossas salas de aula até o final de cada etapa do MOVA-Brasil, numa demonstração clara da determinação da busca pela dignidade humana, materializada no

exercício da cidadania, no qual a educação ocupa lugar de destaque.

O educando idoso do MOVA-Brasil não deve ser tratado nem como pobre coitado, nem como quem já sabe de tudo da vida, mas antes como pessoas que, apesar de muito já saberem, ainda têm muito o que aprender, motivados pela convicção da experiência e pela humildade de que o horizonte do conhecimento é inalcançável, como qualquer horizonte.

O respeito às especificidades dos nossos educandos idosos não pode significar o reforço à lógica individualista e egoísta ou às suas idiossincrasias, mas a consideração às particularidades do coletivo das pessoas dessa faixa etária nas diferentes dimensões da vida na sociedade contemporânea, tendo em vista, inclusive, as conquistas sociais e culturais voltadas à dignidade humana, cabendo aos educadores do Projeto trabalhar essas conquistas no sentido de fazer valer na prática cotidiana o que já está garantido nas letras das normas e das leis, por exemplo.

Acreditamos que a nossa compreensão de currículo, expressa neste documento, contribui para a concretização da nossa ideia de inclusão na perspectiva de ultrapassagem de fronteiras entre povos, conhecimentos e faixas etárias que caracterizam a heterogeneidade das salas do Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania, uma vez que o limite dessa lógica é a realização do nosso Projeto de sociedade alicerçada no respeito às diferenças, às diversidades e na afirmação

da radicalidade democrática em busca da liberdade da espécie humana e da sustentabilidade do planeta. Só assim poderemos realizar nosso sonho de justiça e de paz na Terra.

9. Concepção de conhecimento, ensino e aprendizagem

Conhecimento

Partimos do pressuposto segundo o qual não existe verdade absoluta e que o objeto nunca aparece para nós de forma completa e direta, nunca é a coisa em si que percebemos, mas sempre uma imagem de que acreditamos ser a coisa, imagem essa construída sob a mediação de nossa subjetividade. Portanto, a verdade aqui é entendida como aproximação da realidade e jamais o próprio real. Mesmo que o campo de investigação seja o das ciências tidas como positivas, como são os casos da física, da biologia ou da química. Nesses casos podemos afirmar que as hipóteses e boa parte do trabalho do cientista são marcadas pelas escolhas e rejeições do cientista, ainda que essas seleções e recusas estejam condicionadas por determinadas realidades históricas. A decisão é tomada por um sujeito ou um conjunto deles, diferindo aí apenas a subjetividade individual ou coletiva. Como afirma Miriam Limoeiro Cardoso (1978, p. 25):

O mundo à nossa volta, fora da nossa consciência enquanto nós próprios estamos dentro dele, aparece como um desafio que o nosso conhecimento se faz em relação a ele. As evidências a indicarem que o mundo real aí está como objeto à mostra, passível de ser compreendido através delas mesmas. Quanto mais o conhecemos, todavia, e quanto mais conhecemos que o conhecemos – pela ciência e sua história – mais claro se torna, embora não seja evidente que não é o mundo como tal que se constitui no objeto do nosso conhecimento, que ele não se mostra, que as evidências são sistematicamente enganadoras. E que, como consequência, o conhecimento não é absoluto e que a verdade que ele nos dá é sempre uma verdade aproximada.

Não se pretende aqui, por um lado, negar o rigor necessário a todo

processo de pesquisa de qualquer área, inclusive da educação, e cair no relativismo segundo o qual tudo vale, nem, por outro, supervalorizar os procedimentos tidos como científicos pelo grau de veracidade que eles supostamente engendram. Acreditamos na força do questionamento, da problematização como atitude inalienável no processo de construção do conhecimento, constituindo-se num amplo movimento cuja base relacional dos sujeitos envolvidos é o diálogo, conforme nos orienta Bachelard (1996, p. 14), em relação à produção do conhecimento científico:

Uma hipótese científica que não esbarra em nenhuma contradição tem tudo para ser uma hipótese inútil. Do mesmo modo, a experiência que não retifica nenhum erro, que é monotonamente verdadeira, sem discussão, para que serve?

Acreditamos que o conhecimento não se dá por um processo de acumulação sequencial de etapas e sim por rupturas e saltos, quando um novo conhecimento é confrontado com o conhecimento anterior a ele. Ou seja, o novo parte do velho e busca superá-lo num movimento constante e antropofágico no qual, muitas vezes, a novidade depende da desconstrução do antigo para o seu nascimento. Isso significa que, por diversas vezes, temos que abrir mão de velhos paradigmas em relação aos nossos conhecimentos e aos educandos para abraçarmos os novos paradigmas, não pelo simples fato da novidade, mas por se

mostrarem mais amplos, mais adequados e coerentes com os nossos princípios, sem perder de vista a história do conhecimento nas diversas áreas.

No caso do Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania, partimos do pressuposto de que as educandas e os educandos trazem para as salas de aula um conjunto de saberes construídos ao longo de suas experiências de vida e que esses conhecimentos devem ser considerados, desenvolvidos e ampliados no trabalho pedagógico, e a eles sejam acrescentados outros saberes historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade.

O conhecimento não está na realidade, apartada dos sujeitos, nem nos sujeitos separados da realidade. Acreditamos que o conhecimento é uma construção dos sujeitos inseridos no mundo e mediados pela realidade mais próxima e mais ampla. Nesse sentido, a aquisição da leitura e da escrita por parte das educandas e educandos passa, necessariamente, por uma intervenção do monitor na condição do par mais experiente, como preconiza Vygotsky (1991), e pelas hipóteses desses educandos a respeito de suas construções diante do desconhecido à sua frente e da novidade que começa ser gestada em suas mentes. Trata-se do conhecimento do educador sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), conceito desenvolvido pelo psicólogo russo Lev Vygotsky.

No conflito entre o desconhecimento e a possibilidade de conhecer, os papéis de educador e educando precisam estar

bem definidos para que a aprendizagem seja construída, cada um intervindo com sua parcela de responsabilidade. O papel do educador não é o de facilitador, e sim o de mediador, uma vez que ele dialoga com o educando, problematizando as hipóteses deste, e suas problematizações podem deixar o educando em conflito diante do código escrito. Porém, esses questionamentos, se postos adequadamente, considerando a capacidade dos educandos de superá-los, podem levar a novos conhecimentos, confirmando ou modificando as hipóteses levantadas.

Trabalhar com a perspectiva do conhecimento como aproximação e de verdades relativas é o que pode levar o educador a considerar as variantes linguísticas presentes nas salas de aula do Mova e os diferentes processos de construção e utilização da linguagem matemática por parte dos educandos. É o que possibilita ao educador trabalhar com diferentes formas de expressão da língua portuguesa sem desqualificar nenhuma delas e ressaltar a variante de prestígio social, explicando, inclusive, as razões desse prestígio. Trata-se não de um gesto de bondade com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem dos educandos, mas sim de reconhecer que *não existem saberes melhores nem maiores, mas saberes diferentes*, como nos ensina a obra do educador Paulo Freire.

Aprendizagem

É muito comum, quando se pensa em ensino no ambiente escolar, imaginarmos a figura da professora colocando lições na lousa e ao pensar em aprendizagem nos vir a imagem de textos decorados, provas orais e escritas, questionários e outras verificações do conhecimento. Mas nem sempre essas situações representam ensino, tampouco aprendizagem. Estas duas práticas podem se dar dentro e fora do contexto escolar, mas é no ambiente educativo, seja numa turma de alfabetização ou em uma sala de EJA nas unidades escolares que o ensino e a aprendizagem acontecem de forma articulada, por isso a importância de compreender o sentido de ambas.

No processo de ensino, cabe ao educador, em suas atividades junto aos educandos, contribuir para a construção da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), de acordo com Vygotsky, e atuar como mediador justamente nessa área, fazendo com que o

educando que se encontra no nível pré-silábico avance para o nível silábico, com base nas pesquisas de Emília Ferreiro, por exemplo. Criar condições em sala de aula para que o próprio educando saia das aparências e consiga mergulhar num nível mais profundo de conhecimento da realidade à sua volta a partir das várias etapas da Leitura do Mundo, por meio de problematizações que levem a reflexões sobre as desigualdades sociais existentes e possibilidades de transformação da realidade por se tratarem de questões históricas e não naturais, sendo o próprio educando produto e produtor do meio social mais específico e mais amplo em que vive.

Em relação à aprendizagem, concordamos com Paulo Freire (1997, p. 77), quando diz:

Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Pelas palavras de Freire, percebemos que a aprendizagem é um processo que incorpora diferentes dimensões (cognitivas, culturais, sociais etc.), e que se dá por meio do movimento constante de construção e reconstrução do conhecimento. Aprendemos a partir do que sabemos, com vistas à ampliação e ressignificação do sabido. Nesse sentido, a **aprendizagem** é meio e é fim.

As educandas e os educandos trazem para as salas de aula um conjunto de saberes construídos ao longo de suas experiências de vida e esses conhecimentos devem ser considerados, desenvolvidos e ampliados no trabalho pedagógico, e a eles sejam acrescentados outros saberes historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade.

A tarefa de acrescentar esses conhecimentos, sem anular os saberes dos educandos, é o que podemos definir como **ensino**. Nessa perspectiva, ensinar exige um exercício constante de ação-reflexão-ação. Mais do que isso, exige pesquisa, conforme anuncia Paulo Freire (1997, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque

busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Para Feitosa (2008)

O educador pesquisador, mais do que um transmissor de conhecimento, é aquele que deve acompanhar o processo de construção de conhecimento do educando. Esse acompanhamento pressupõe saber como o educando aprende, quais as hipóteses que constrói, os conflitos cognitivos e os caminhos que encontra para superar esses conflitos. Pressupõe também a observação, o registro e a avaliação desse processo, a fim de possibilitar as intervenções necessárias e provocar situações desafiadoras que ajudem os educandos a questionar suas certezas, para que possam considerar a existência de diferentes formas de pensar e, com isso, ampliar seu conhecimento. Essa atuação do educador exige pesquisa e reflexão crítica sobre a prática. Não há lugar para o espontaneísmo.

O Projeto MOVA-Brasil busca fortalecer o diálogo e a interação entre o sujeito que ensina (e aprende ao ensinar) e o sujeito que constrói sua aprendizagem. É nessa relação dinâmica que se dá a construção do conhecimento e a verdadeira aprendizagem.

10. Concepção de alfabetização

Se levarmos em conta a historiografia dos métodos de alfabetização desde meados do século 19 até os dias atuais, principalmente quando se trata da alfabetização de jovens, adultos e idosos, vemos que sempre houve a busca por um método de alfabetização que conseguisse agregar eficiência e rapidez. As pessoas que chegam à idade adulta sem se alfabetizar, ao começar a fazê-lo, têm pressa.

Os adultos e idosos que interromperam seus estudos quando crianças, ao voltar a estudar, trazem uma imagem que muito se assemelha à escola do seu período de infância, como se pudessem

retomar os estudos do jeito que pararam, sem levar em consideração todas as aprendizagens que acumularam ao longo dos anos. Mesmo os que nunca frequentaram a escola trazem esse imaginário.

Em geral, essas pessoas esperam encontrar, na escola de hoje, a mesma do passado, que remonta a um período em que a aprendizagem estava relacionada à memorização, repetição, treino ortográfico, cópias e atividades mecânicas com o intuito de “fixar” o conhecimento.

Os métodos que melhor traduzem essa concepção, ao nosso ver, são os métodos denominados “tradicionais”, dentre eles o fônico (SANTOS; NASCIMENTO, 2011, p. 22), pautado na correspondência entre letras e sons. Essa correspondência se dá na lógica aditiva: primeiro estuda-se o alfabeto à exaustão, memorizando sua sequência; depois começa-se a juntar as letras para formar sílabas, num extenso trabalho de relacionar os fonemas aos grafemas; depois juntam-se as sílabas para formar a palavra, desmembrando-a várias vezes com o intuito de formar outras palavras com os mesmos fonemas; depois juntam-se as palavras para formar a frase e estas juntas formando o texto (método sintético).

Entendemos que o trabalho com a cultura escrita não precisa se dar de forma fragmentada, das partes para o todo e que podemos considerar o texto como unidade básica no ensino da língua materna. Com isso, muda-se a lógica, partindo do todo para as partes (método analítico), buscando respeitar, principalmente no educando adulto, o nível de consciência fonológica e de familiarização com a escrita que ele tem em função da sua vivência com as escritas do mundo.

Essa abordagem metodológica é uma das características do Construtivismo, que surge a partir dos anos de 1990, com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Segundo Feitosa (2008, p. 56-57),

O Construtivismo não é um método, mas uma concepção de conhecimento, um conjunto de princípios. Supõe uma determinada visão do ato de conhecer. Segundo Piaget, todo conhecimento consiste em formular novos problemas, à medida que resolvemos

os precedentes. Para ele, o conhecimento é compreendido como atividade incessante e se constrói, incessantemente, por meio de permutas entre o organismo e o meio.

No entanto, embora o Construtivismo tenha revolucionado a concepção de como se aprende, mostrando que a aprendizagem se constrói à medida que somos desafiados a saber mais e não pela mera repetição de exercícios mecânicos, o método fônico tem garantido presença entre as práticas dos educadores, ora explicitamente, ora mascarado, ou embutido em outras roupagens.

Mas, falar de concepção de alfabetização exige que falemos de Paulo Freire. Para ele, (FREIRE, 1991), o conceito de alfabetização tem um significado abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, como prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais, que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social”.

Um procedimento metodológico básico, nesse sentido, é a “Leitura do Mundo”: partir do conhecimento do educando, do seu contexto para compreender o contexto mais amplo. O trabalho de Leitura do Mundo é feito cotidianamente por educadores e educandos, no desenvolvimento de cada tema discutido em sala de aula, ao olharem para exemplos concretos de sua realidade. Nesse sentido, mais adequado é falarmos em Leituras do Mundo, assim, no plural, para que se entenda melhor a importância de diferentes olhares em momentos distintos da realidade na qual os envolvidos estão inseridos como constitutivos das ressignificações que o processo pedagógico exige para não se distanciar da realidade que nos cerca e envolve.

A realidade desvelada é relacionada com os temas apreendidos das Leituras do Mundo, e debatida, identificando-se as grandes questões a serem discutidas. Com a problematização, provoca-se a compreensão mais aprofundada e crítica sobre cada questão, o que pode levar a ações de intervenção: discutir como resolver, perceber os limites, buscar alternativas. Coerentes com essa visão, os programas de alfabetização precisam orientar-se para a criação

de múltiplas e variadas oportunidades de aprendizagem, para valorização dos saberes prévios e cultura dos jovens e adultos.

Para Moacir Gadotti (2008, p. 73),

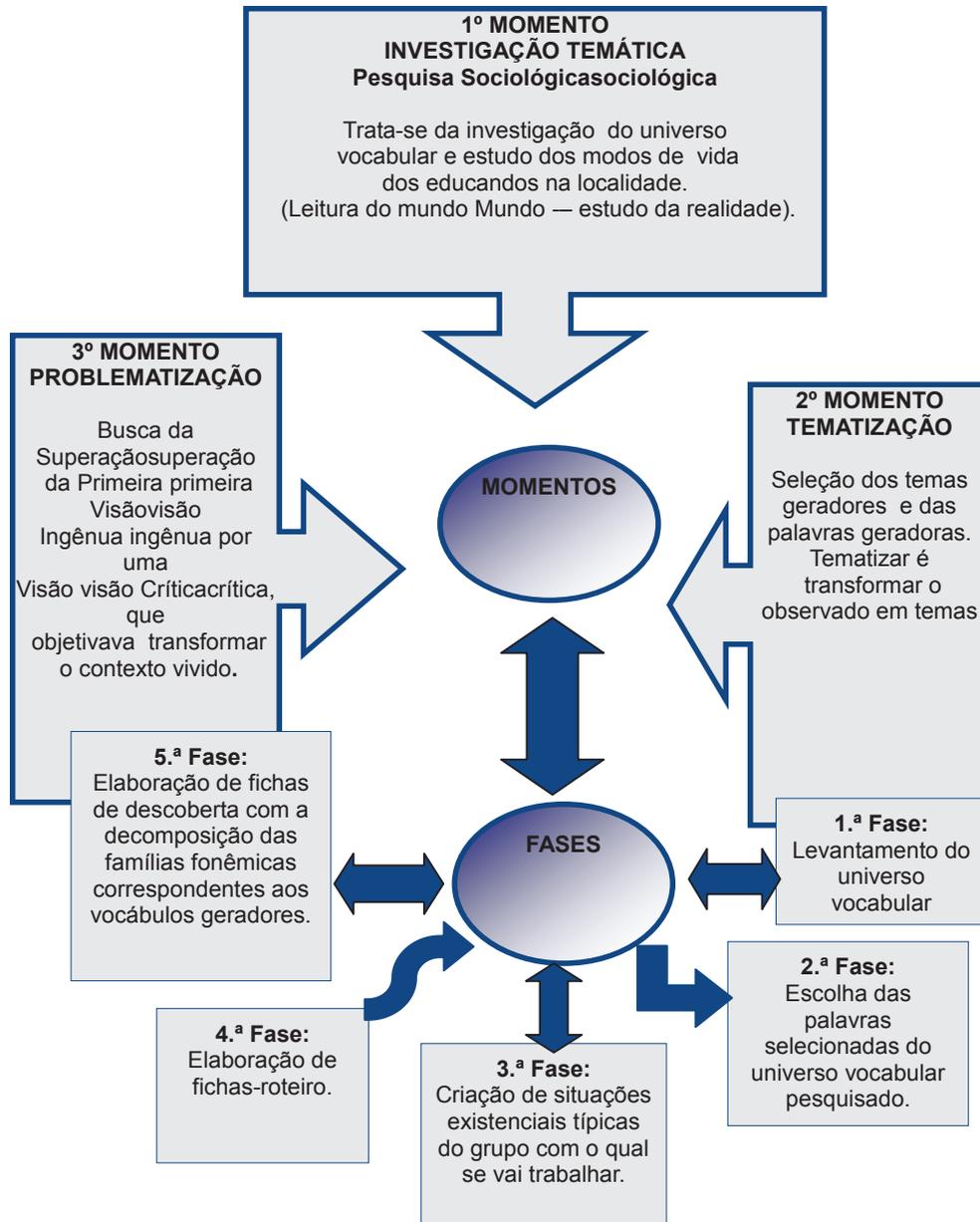
A alfabetização tem sido entendida tradicionalmente como um processo de ensinar e aprender a ler e escrever, portanto, alfabetizado é aquele que lê e escreve. O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito. Enquanto prática discursiva, para Freire (1991, p. 68), “a alfabetização possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social”. Freire defendia a ideia de que a Leitura do Mundo precede a leitura da palavra, fundamentando-se na antropologia: o ser humano, muito antes de inventar códigos linguísticos, já lia o seu mundo. Para ele, o processo de alfabetização, como de resto toda a educação, vai muito além do aprendizado das letras. Insistia que a Leitura do Mundo precede a leitura da palavra: “a prática da alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizados estão lendo sua realidade, porque toda leitura de mundo está grávida de um certo saber” (FREIRE, 2001, p. 134).

O conceito de alfabetização em Paulo Freire é muito claro. Por isso, em momento algum, na implementação do Programa MOVA-SP havia qualquer dúvida em relação ao papel da educação no processo de emancipação e a importância do domínio dos códigos da leitura e da escrita no processo de alfabetização.

A concepção de alfabetização do MOVA-Brasil ratifica a opção pela metodologia freiriana, por entender que a alfabetização, ao promover a emancipação dos sujeitos pela possibilidade de acesso ao universo letrado, possibilita também a libertação desses sujeitos para além do campo cognitivo, mas, essencialmente, nos campos social e político (FEITOSA, 2008, p. 82). Para melhor entender este processo, explicitaremos os **momentos e fases** que constituem a metodologia freiriana, por meio do esquema a seguir.¹

1 Esquema elaborado a partir de sínteses do livro *Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado*, (FEITOSA, 2008, p. 89-96).

Momentos e fases do “Método Paulo Freire”, adotado por ele na década de 1960.



37

As fases aconteciam concomitantes aos momentos, procurando relacionar a dimensão pedagógica à dimensão política. As palavras e os temas geradores possibilitavam o estudo da língua e a reflexão crítica da realidade.

Atualmente, atendendo ao desejo de Paulo Freire, explicitado em muitos momentos em que ele se reuniu com os membros do IPF, buscamos não reproduzir o método adotado há cinquenta anos. Porém, muito de sua metodologia permanece atual, mas levando em conta as transformações pelas quais a sociedade passou nesses anos, as realidades locais e as contribuições dos estudos e pesquisas nesta área, dentre eles o Construtivismo e mais especificamente o Socioconstrutivismo. Acreditamos que é possível, em lugar da silabação do passado trabalhar na perspectiva da construção do conhecimento partindo do texto, sem deixar de considerar a importância da Leitura do Mundo, do Círculo de Cultura, do tema gerador, da dimensão política do ato educativo, enfim, sem perder a essência da alfabetização, que é possibilitar que, por meio da aprendizagem da leitura da palavra, os alfabetizados ampliem a sua Leitura do Mundo e possam compreender e intervir na realidade em que vivem.

Por todos esses motivos, tomamos essa concepção como referência no Programa MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania.

11. A dimensão socioambiental do MOVA-Brasil: a eco-responsabilidade na e da educação

O Projeto-Eco-Político-Pedagógico congrega preocupações e proposições relacionadas aos aspectos pedagógicos, administrativos e políticos e às dimensões sociais, ambientais e econômicas para uma vida mais sustentável do nosso planeta do qual somos integrantes, constituindo uma totalidade indissolúvel. Nós não só habitamos na Terra, mas, fundamentalmente, nós também somos a Terra. Nos dias atuais, tornou-se lugar comum falar em sustentabilidade do planeta.

Entretanto, como não poderia ser diferente, os diversos significados que possam ser atribuídos a essa expressão aproximam ou afastam muitos setores da sociedade. Se considerarmos, como o faz a Ergologia, o mundo do trabalho dividido em três polos:

político, econômico e uso de si, podemos afirmar que a prevalência hegemônica do polo econômico tem comprometido enormemente a saúde de todas as espécies de vida do planeta, e a vida humana tem pagado um preço muito alto por isso, para usarmos expressões condizentes com o próprio mercado.

A sociedade tem vivido a ditadura do discurso único, o discurso do mercado. Todas as outras vozes que soem estranhas à lógica do lucro, dos ganhos de capital, das vantagens financeiras (talvez, mais adequado fosse falar da ganância), são tidas como atrasadas, retrógradas, fora da realidade. São até mesmo ridicularizadas como algo que nem merece ser considerado com o mínimo de seriedade pelos “donos da verdade” única, absoluta. Num movimento oposto, em que pesem as enormes dificuldades, estão as vozes dos movimentos sociais que ainda persistem na ideia do sonho de uma sociedade mais democrática, mais solidária, mais justa, mais humana.

Para esses setores, a sustentabilidade do planeta não pode prescindir da devida articulação das dimensões sociais, ambientais e econômicas, buscando garantir o equilíbrio necessário entre elas. Preservar o ambiente deve, necessariamente, contemplar não apenas a sobrevivência das diferentes espécies de vida, mas, também, a qualidade dessas vidas. Pouco adianta termos acesso a uma grande e variada tecnologia se ela não for utilizada para nos libertar e humanizar, ao invés de nos escravizar e robotizar; termos acesso a passagens mais baratas se não temos tempo para viajar; termos a possibilidade de estabelecer contato com pessoas do outro lado do planeta se não conseguimos sequer cumprimentar a pessoa ao nosso lado; de termos melhores condições para ganhar dinheiro e não termos segurança pessoal; de aumentarmos a longevidade se as nossas vidas estão constantemente ameaçadas.

Esses foram apenas alguns exemplos de que a lógica que tem orientado as nossas relações precisa ser alterada para que a sustentabilidade do planeta seja efetivamente garantida e usufruída por todos e todas. Devemos pensar numa forma de inclusão social que não coloca o consumo de toda ordem e sem limites como condição para que as pessoas se sintam pertencentes à sociedade como um todo ou a um grupo social em particular. Devemos pensar

o consumo também de forma sustentável para que as pessoas saiam da condição de indivíduos e passem à condição de cidadãos e não de consumidoras, de clientes. Temos que cuidar do planeta com equilíbrio ambiental, no qual as diferentes espécies de vida sejam preservadas e valorizadas num sistema de convivência tensa e ao mesmo tempo harmônica. Tensa porque as nossas diferenças estabelecem as arenas de nossas vidas, nas quais o debate de ideias e as disputas pela ocupação dos espaços fazem parte da nossa existência como seres vivos. E harmônicas porque as razões que servem de parâmetros para essas disputas e debates devem ser dos acordos necessários para uma convivência pacífica e colaborativa.

Com essa postura crítica a respeito da sustentabilidade do planeta, entendemos as pessoas como cidadãos do mundo e a cidadania como planetária. Isso significa que somos todos responsáveis pela saúde do planeta e, conseqüentemente, pela saúde de todas as espécies de vida e pela nossa própria saúde, uma vez que somos parte do planeta e não seu simples habitante. É por essa razão que devemos articular as questões locais com o global para que nossas ações, por mais insignificantes que possam parecer, adquiram a dimensão do globo terrestre, redimensionando o nosso conceito de cidadania por entender que a atuação na pólis, como na Grécia Antiga, repercute do outro lado da Terra. Desse modo, conforme o livro *Educação para a Cidadania Planetária* (PECP), do Instituto Paulo Freire,

A noção de *cidadania planetária* manifesta-se em diferentes expressões: “nossa humanidade comum”, “unidade na diversidade”, “nosso futuro comum”, “nossa pátria comum”. Cidadania planetária é uma expressão adotada para expressar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra uma *nova percepção da Terra* como uma única comunidade. Frequentemente associada ao “desenvolvimento sustentável”, ela é muito mais ampla do que essa relação com a economia. Trata-se de um ponto de referência ético indissociável da *civilização planetária* e da ecologia. (PADILHA; FAVARÃO; MORRIS; MARINE, 2011, p. 26, grifo do autor).

Defendemos a Pedagogia da Terra, termo que segundo Gadotti (2000, p.20) nos diz que “a nossa Pedagogia da Terra, como o canto

do poeta, não pertence àqueles e àquelas que a escreveram, mas àqueles e àquelas que dela necessitam em sua luta cotidiana...". Essa concepção assim como a ecopedagogia de Gutiérrez (1999) são as que melhor traduz esse sentimento de pertencimento da espécie humana ao planeta como unidade indissociável e de corresponsabilidade pelo presente como estrada para um futuro mais solidário e harmônico, em meio às tensões intrínsecas a qualquer tipo de relação entre seres vivos.

A dimensão Eco do Projeto Eco-Político-Pedagógico procura instituir a sustentabilidade do planeta para além das questões ambientais. Tão importante quanto a preservação da fauna e da flora são as condições sociais, políticas e econômicas da humanidade. Por essa razão, posicionamo-nos contrários à lógica capitalista do mercado, que instaura um consumo irresponsável com consequências gravíssimas para a saúde do planeta. Defendemos as diversas iniciativas de economia solidária e o consumo com responsabilidade como forma de contribuir, decisivamente, para garantir o tão almejado desenvolvimento sustentável.

Vemos, por meio da educação, uma grande oportunidade de construção coletiva dessa outra lógica da sustentabilidade. Parafraseando o Fórum Social Mundial: *Uma outra sustentabilidade é possível.* E acreditamos que a educação tem um papel de fundamental importância na constituição de uma nova cultura de preservação do planeta, na qual o sentimento de pertencimento não se dê pelo consumo de uma determinada marca de roupa ou de um certo tipo de aparelho eletrônico, mas pela responsabilidade partilhada por todos e todas em relação a um modo de vida mais solidário, mais colaborativo, mais democrático, mais civilizado. E que a competição entre as pessoas só ocorra nos casos estritamente necessários, como num concurso, por exemplo.

A educação não pode perder esse momento histórico de redimensionar as propostas curriculares introduzindo e instigando o debate em torno da sustentabilidade do planeta em suas múltiplas dimensões sob pena de lamentar num futuro bem próximo os danos irreparáveis para o planeta e todas as espécies que dele fazem parte. Como nos afirma o livro do PECP:

O conceito de “sustentabilidade” e de “sociedades sustentáveis” encerra todo um novo projeto de civilização e, aplicado à pedagogia, pode ter desdobramentos em todos os campos da educação, não apenas na educação ambiental (GADOTTI, 2009). Ele se torna, assim, um conceito chave para entender a educação do futuro. Ele supõe novos princípios e valores. Novas referencialidades curriculares são essenciais se quisermos construir com os educandos conhecimento, habilidades e consciência crítica necessários não apenas para a justiça ou a eficácia social, preocupações importantes da teoria curricular, mas também para avançarmos na busca pela sustentabilidade da Terra e de suas formas de vida. (PADILHA; FAVARÃO; MORRIS; MARINE, 2011, p. 35).

Dessa forma, para a concretização dessa noção pelo coletivo educacional, em todos os níveis e modalidades, temas como *liberdade, igualdade, solidariedade, inclusão social, convivência com as diferenças, respeito à natureza, responsabilidade compartilhada e diversidade étnico-racial*, devem ser desenvolvidos em qualquer proposta curricular de uma educação que se pautar pela dimensão Eco aqui apresentada e vise à cidadania planetária.

Além disso, não podemos deixar também de tratar da importância da Amazônia nesse processo socioeducativo no Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania, pela riqueza da biodiversidade nela existente.

A região da Amazônia abrange nove países da América do Sul, com 6,9 milhões de quilômetros quadrados: Brasil, Bolívia, Peru, Colômbia, Equador, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa. Essa região, de incomparável biodiversidade no planeta, é o habitat da metade das espécies da Terra: cerca de cinco mil espécies de árvores, mais de trezentos mamíferos, mais de mil e trezentas espécies de pássaros, 3 mil espécies de peixes, e milhões de insetos. Além de toda essa biodiversidade, trata-se também da maior bacia hidrográfica do mundo, com 25 mil quilômetros de águas navegáveis. O bioma é muitas vezes confundido com a chamada Amazônia Legal – uma região administrativa de 5,2 milhões de quilômetros quadrados definida em leis de 1953 e 1966 e que, além do bioma amazônico, inclui cerrados e o Pantanal.

A maior parte da região da Amazônia está localizada em território brasileiro, com 4,2 milhões de quilômetros quadrados (49% do território nacional), distribuídos entre Amazonas, Pará, Mato Grosso, Acre, Rondônia, Roraima, Amapá, parte do Tocantins e parte do Maranhão.

Às suas margens, vivem em território brasileiro mais de 20 milhões de pessoas, incluindo 220 mil indígenas de 180 etnias distintas, além de ribeirinhos, extrativistas e quilombolas. Levando-se em conta toda a bacia amazônica, os números crescem: são 33 milhões de pessoas, inclusive 1,6 milhão de povos indígenas de 370 etnias.

Toda essa biodiversidade corre sérios riscos de destruição a partir da campanha desenvolvida durante o Regime Militar, em 1970. Para se ter uma ideia, entre 1550 e 1970, o desmatamento não passava de 1% de toda a floresta. A partir do governo militar, em apenas 40 anos, o número saltou para 17% – uma área equivalente aos territórios do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

Além de garantir a sobrevivência desses povos, fornecendo alimentação, moradia e medicamentos, a Amazônia tem uma relevância que vai além de suas fronteiras. Ela é fundamental no equilíbrio climático global e influencia diretamente o regime de chuvas do Brasil e da América Latina. Sua imensa cobertura vegetal estoca entre 80 e 120 bilhões de toneladas de carbono. A cada árvore que cai, uma parcela dessa conta vai para os céus.

Os dados e as informações foram baseados no *site* da Organização Não Governamental denominada Greenpeace:
<<http://www.greenpeace.org/brasil/pt/O-que-fazemos/Amazonia/>>.

Por conta de toda essa riqueza de vidas concentrada no território da Amazônia, é imprescindível o desenvolvimento de uma política de sustentabilidade dessa região como forma de viabilizar a sobrevivência de todas as espécies nela existentes hoje, bem como a contenção de parte do aquecimento global que vem assolando o planeta, com perspectivas devastadoras para a Terra.

Nesse sentido, parece temerário o texto do Código Florestal

aprovado no Congresso Nacional, no dia 25 de abril, do corrente ano. O Código assusta em vez de tranquilizar os setores sociais com preocupações para além do lucro imediato, e que buscam uma vida mais saudável e duradora para todas as espécies da Terra, em geral, e do Brasil, em particular, e lutam contra a impunidade daqueles que devastam as florestas e não assumem sua parcela no processo de desenvolvimento com sustentabilidade. Segundo o Senador Jorge Vianna, do PT do Acre, até mesmo setores da UDR foram reticentes ao texto aprovado, por considerá-lo por demais permissivo às agressões ao meio ambiente.

Mesmo com a possibilidade de a presidenta Dilma Rousseff vetar o projeto na íntegra, de qualquer forma, essa situação já é suficiente para revelar um pouco do pensamento equivocado, do ponto de vista da sustentabilidade do planeta, das nossas autoridades legislativas sobre o assunto.

Devemos incorporar e aprofundar esse debate sobre a sustentabilidade do planeta em nossas salas de aula para que nossos educandos jovens, adultos e idosos possam compreender esse tema na sua amplitude e complexidade e passem a valorizar mais todas as espécies de vida existentes na Terra e a contribuir com a construção do *outro mundo possível* – lema do Fórum Social Mundial –, tanto fazendo a sua parte como cobrando das autoridades sua parcela de responsabilidade sobre a sobrevivência do planeta e a qualidade dessa sobrevivência, desde o combate ao consumismo individual na lógica dos três erres (reduzir, reaproveitar e reciclar) ao controle da emissão de gás

carbono pelos automóveis e pelas grandes indústrias.

Nesse sentido, as diferentes Leituras do Mundo realizadas em cada polo serão determinantes para a consecução de políticas afirmativas na direção da vida boa, como diziam os gregos da antiguidade. E o Projeto MOVA-Brasil tem uma contribuição importante para a efetivação dessas políticas em cada polo, em cada núcleo e em cada sala de aula, partindo-se das especificidades locais e articulando-as à realidade global.

O desafio de alfabetizar na perspectiva da sustentabilidade, longe de ser pequeno e fácil, exige, por isso mesmo, esforço grande e muita dedicação de todos e todas para que juntos possamos oferecer um planeta melhor para as pessoas e pessoas melhores para o planeta, numa relação de reciprocidade meritória. Sejamos todos e cada um de nós cidadãos do mundo e cobremos das autoridades governamentais, empresariais, acadêmicas etc. sua parcela de responsabilidade, na justa medida do que compete a cada um.

12. Dimensão da diversidade como direito humano

Desde o início da década de 1990 tem se ouvido falar no termo *diversidade*. No Brasil, esse tema começa a ecoar a partir da Constituição de 1988, chamada por muitos de “constituição cidadã”, por ter agregado em seu texto as lutas e reivindicações de muitos grupos, como os direitos das crianças e adolescentes, das mulheres, dos idosos, das pessoas deficientes, dos povos indígenas, das comunidades quilombolas, dentre outros.

O Estado brasileiro, a partir de então, foi provocado através dos variados movimentos sociais, a elaborar políticas públicas de atendimento às “diversidades”. A partir de então, têm-se elaborado instrumentos legais que garantam os direitos aos sujeitos da diversidade, como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto do Idoso, a Política Nacional de Educação Especial, dentre outras.

No campo da diversidade cultural, em 2002, a Unesco elaborou material intitulado “Declaração Universal sobre Diversidade Cultural” tornando esse debate sobre a diversidade ainda mais presente, dando mais visibilidade à questão. O Brasil, signatário de muitas declarações internacionais voltadas à garantia dos direitos dos povos tradicionais, das pessoas deficientes, das populações indígenas, começa a elaborar instrumentos legais que efetivem orientações até então apenas escritas em nossa carta maior.

A expressão acerca do *respeito e da valorização da diversidade* tomou corpo e pôde ser ouvida em muitos contextos a partir da emergência das lutas de muitos movimentos que reivindicam políticas identitárias (movimento negro, indígena, quilombola, de mulheres, de pessoas com deficiência, gays, lésbicas, transexuais, dentre outros). Mas, de fato, é necessário que perguntemos, para além da celebração do multiculturalismo, das belezas e das cores que as variadas culturas imprimem ao nosso planeta, do *slogan* de “educação inclusiva”, qual o espaço político ocupado por esses grupos na efetivação de seus direitos.

Em outras palavras, é necessário que se questione: qual o impacto de tais leis e declarações recentemente elaboradas pelo Estado brasileiro e organismos internacionais na efetivação dos direitos dos chamados “sujeitos da diferença”? O que conseguimos garantir de concreto em relação ao direito ao território ancestral dos povos indígenas e das comunidades quilombolas? No campo educacional, como têm se efetivado os marcos legais que instituem o direito à educação diferenciada desses grupos? Como tem sido posto em prática o direito à educação especial reservada por lei às pessoas com deficiência? Qual a efetividade da educação inclusiva para essas pessoas (acessibilidade, professores e professoras com formação especializada, materiais de apoio)? A diversidade religiosa, como tem sido garantida em nossas salas de aula? O que tem mudado em relação ao combate à violência física e simbólica contra as mulheres, gays, lésbicas e transexuais? Os direitos dos jovens e dos idosos têm sido garantidos, seja no campo educacional como também no profissional?

Para iniciarmos uma reflexão que parte do referencial teórico crítico acerca da diversidade, é preciso que se considerem as ideologias que esse termo carrega, pois, na melhor das intenções, podemos obscurecer identidades com a intenção de reconhecê-las e valorizá-las. Isso porque em nossa sociedade capitalista tem ocorrido a apropriação do termo na intenção de propagar o ideal da igualdade. Mas, se somos essencialmente diferentes, porque propagamos e afirmamos a igualdade? Quantos(as) de nós ouvimos

de educadores(as) a seguinte afirmação a respeito de seus(suas) educandos(as): “aqui na minha turma eu trato todos de maneira igual, não há diferença entre eles(as)”.

O que esta afirmação revela é a ideia construída em nossa sociedade: a diversidade deve ser reconhecida e valorizada por todos(as), mas ignora-se o que se mostra de conflito inerente a ela. Afinal, os sujeitos da diferença com os quais lidamos são os(as) negros(as), as populações indígenas e tradicionais (ribeirinhos, pequenos agricultores, pescadores...), as pessoas com deficiência, os idosos, os(as) presos(as), os(as) homossexuais, mulheres e homens não alfabetizados que não representam a sociedade heterogênea à qual o imaginário do senso comum se remete: masculina, classe média, heterossexual e urbana. Ou seja, o que muitos celebram como a “diversidade” é, de fato, a representação da desigualdade. Em outras palavras: tratando o diferente como igual, transformamos a diversidade em desigualdade, pois a diferença simbólica se materializa em desigualdade material.

Negros e indígenas são as populações mais pobres do País, aquelas que têm menos acesso à educação e à saúde. As pessoas com deficiência – crianças, jovens e adultos – são as mais ausentes dos bancos escolares, o que se reflete nas oportunidades que esses sujeitos terão ao inserir-se no mundo do trabalho. As mulheres, mesmo com a escolaridade média maior que o homem, ainda recebem salários menores que eles.

Dando continuidade ao legado freiriano,

comprometido com a emancipação humana e a transformação social, nos colocamos frente à necessidade de lutar e construir um mundo com justiça social para todos(as). Nesse sentido, o reconhecimento da diversidade está atrelado à luta pelo direito à diferença como ponto de partida, vislumbrando a igualdade material como ponto de chegada. Assim se traduz a urgência em lutarmos pela equidade, entendida como direito à igualdade de oportunidades, considerando as diferenças.

Diversidade e preconceito

Para dar sustentação à nossa reflexão sobre a diversidade em uma perspectiva crítica, não podemos esquecer que estamos inseridos em um sistema educacional tradicional, seja ele formal ou não formal. Nesse sentido, reconhecemos a atualidade da luta dos(as) oprimidos(as) na busca pela efetividade de seus direitos por meio da conscientização e da transformação social. Por isso é necessário resgatar a origem das experiências educacionais em geral, que é, basicamente, formar seres iguais, “tornar igual”, ou seja, homogeneizar.

No Brasil, foi assim com os povos indígenas catequizados pela Igreja, como também ocorreu com os(as) africanos(as) escravizados(as) que foram obrigados a adorar os deuses católicos (apesar de, sabiamente, representá-los, um a um, com os orixás africanos) e, mais atualmente, com a expansão da escola pública, em que crianças das classes populares aprendiam a respeitar os heróis nacionais, cantar os hinos pátrios, contar as lendas e os “causos” oficiais que o livro didático divulgava, além de, é claro, falarem todos(as), a língua portuguesa, purificada de todos os regionalismos.

Não podemos negar que ainda somos herdeiros dessa tradição homogeneizadora da educação. É aí que tem origem a afirmação sobre a “igualdade de todos” em uma sala de aula completamente diversa. Interiorizamos a igualdade como um ideal e um valor, mesmo convivendo com a diferença presente em cada corpo e cada olhar em variados espaços educativos.

Mas, perguntemos: como é possível transformar a estrutura homogeneizadora e excludente dos sistemas educacionais,

materializada em livros didáticos inadequados às realidades brasileiras, em pensamentos pouco abertos às religiosidades diversas presentes no País, mentalidades que negam a possibilidade da aprendizagem às pessoas com deficiência, a jovens e adultos privados de liberdade e mesmo às pessoas não escolarizadas que não tiveram oportunidade de estudar na idade considerada “ideal”, ou que se opõem ao ensino de conteúdos que agridam a lógica europeia, machista e classista, como é o caso da história da África, da cultura afro-brasileira, africana e indígena ou a questão da igualdade de gênero e diversidade sexual nas escolas?

O preconceito está corporificado em nossa realidade escolar (ou não escolar) na medida em que fechamos os olhos às realidades presentes em nossa sala de aula, quando nos negamos à possibilidade de partir da realidade do(a) educando(a), da sua cultura, da sua diferença em relação à sociedade em geral. Nesse caso, nossa opção é pela perpetuação do preconceito: assumindo o discurso da igualdade como ponto de partida estamos compactuando com a manutenção da estrutura excludente, desigual e opressora do nosso sistema.

Diferença e desigualdade: ponto de partida para a construção de “um outro mundo possível”

Diante do cenário atual de valorização exacerbada (e esvaziada) da diversidade, é sempre possível e ainda necessário que resgatemos a perspectiva crítica de compreensão da realidade e, nesse sentido,

não há como separar essa discussão do conflito gerado pelas relações de classe. Isto é, ainda no século 21, com a emergência de novas identidades socioculturais, com as lutas dos povos tradicionais, das populações indígenas e quilombolas, dos trabalhadores sem terra, das mulheres, das pessoas privadas de liberdade, do direito à diversidade homoafetiva, das pessoas com deficiência, torna-se imperativa a luta por uma sociedade equânime, igualdade que se desenha como horizonte, como igualdade de oportunidades. Partindo do reconhecimento da diferença, luta-se por igualdade de direitos.

A educação que desejamos realizar junto aos(as) educandos(as) do sistema prisional, nas comunidades tradicionais, junto às populações indígenas, quilombolas, ciganas, resgatando a humanidade esfacelada das pessoas deficientes, das mulheres, daqueles(as) pertencentes a diferentes matrizes religiosas, das pessoas que possuem outras opções afetivossexuais é aquela que, partindo de uma visão de mundo, expande-se para uma visão planetária e cidadã, que se vê parte de uma totalidade diversa que vai construindo desejos e aspirações de garantia dos direitos fundamentais a todos(as). A tão propagada “igualdade na diversidade” só pode ser proferida se igualdade for entendida como sinônimo de igualdade material e diversidade, como a diferença que faz de cada ser humano um ser único, origem da noção de dignidade humana: a humanidade que diferencia cada um(a), tornando-o(a) diferente dos(as) demais e igual em direitos.

Currículo e diversidade: questões para a prática cotidiana

As questões colocadas pelo debate da diversidade, atualmente, têm orientado políticas públicas no campo da educação comprometidas com a democratização da sociedade brasileira, orientando a construção de currículos escolares, isto é, percursos escolares de aprendizagem, que consideram a transversalidade dos direitos político-sociais que a sociedade ou os “sujeitos da diferença” passaram a usufruir depois de décadas de luta.

A partir dos direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), crianças, adolescentes e jovens podem ter seus futuros mudados se as escolas assumem o desafio de efetivar a plena participação desses sujeitos nos processos de planejamento pedagógico e avaliação, assim como nas demais decisões que afetam a prática cotidiana escolar. Parece pouco, mas aprender a participar, decidir e construir os rumos da educação no pequeno universo em que estão inseridos pode mudar a vida dessas pessoas, tornando-as, de fato, cidadãs. Assim também ocorre com as pessoas com deficiências, que, reconhecidas como sujeitos com pleno direito à educação e à vivência escolar inclusiva e não discriminatória, podem se ver, de fato, incluídas socialmente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) é um importante marco legal na garantia de direitos às pessoas deficientes, na medida em que define a necessidade de que os sistemas de ensino municipais e estaduais, as escolas e demais sujeitos repensem a organização de classes especiais, implicando numa mudança estrutural e cultural da educação como um todo, para que todos(as) tenham suas especificidades atendidas pelo sistema escolar e não fora dele, como muitas vezes ainda ocorre.

As questões relativas às diferenças de gênero, orientação sexual e diversidade religiosa também vêm sendo trabalhadas como componente constitutivo do currículo. Os dados que revelam a desigualdade entre homens e mulheres em nossa sociedade são colocados em aberto e servem de motor para a elaboração de planejamentos e atividades pedagógicas pensadas para a construção de uma estrutura social menos desigual.

A divisão social do trabalho, por exemplo, deve ser refletida por professores(as) desde a Educação Infantil, uma vez que a divisão social do brincar define o que é do universo masculino e feminino. Isto certamente impacta nos dados que nos mostram a opção dos homens à certas profissões, pois quando chegam ao Ensino Superior, optam pelas ciências exatas. Por outro lado, as mulheres, quando alcançam certa escolaridade optam por profissões de “cuidadoras”, sendo, na maioria dos casos, professoras, enfermeiras e donas de casa.

Articular essa reflexão no currículo é fundamental para compreendermos que a definição de mulher e homem é socialmente determinada pelos papéis estabelecidos na sociedade. A educação tem papel central nesse processo, na medida em que proporciona a reflexão entre meninos e meninas, jovens, adultos e idosos sobre a relação social que podem estabelecer na sociedade, assegurando igualdade de oportunidades.

A história e cultura africana, afro-brasileira e indígena foram inseridas no currículo oficial dos sistemas de ensino porque foram conquistas dos movimentos sociais que viabilizaram, por lei, esse direito. Mesmo com a Lei n.º 10.639, sancionada em 2003, e a Lei n.º 11.645, de 2008, muitos municípios e estados do País ainda não garantem nos currículos escolares essas temáticas, o que revela que a abordagem eurocêntrica está amplamente disseminada e posta como paradigma efetivo, o que gera muitas dificuldades em relação à implementação das referidas leis, seja por

falta de formação de professores(as) voltada à questão, seja pela ausência de materiais didáticos que orientem as práticas dos(as) educadores(as).

Porém, o que se pode depreender é que a questão das relações étnico-raciais na educação ainda é um ponto a ser aprofundado por todos(as) que constroem a educação, uma vez que os dados revelam ser a população negra e indígena as mais vulneráveis social e economicamente. Os piores índices da educação – analfabetismo, relação faixa etária-escolaridade, e não acesso ao Ensino Médio e Superior – estão entre os negros e indígenas.

Essa realidade só poderá ser transformada quando os sistemas de ensino, secretarias de educação, escolas e comunidade escolar em geral estiverem conscientes da necessidade de que venham à tona a contribuição intelectual e cultural dos povos africanos, indígenas e afro-brasileiros, o que, de imediato, impactará na autoestima positiva de brasileiros e brasileiras pertencentes a esses grupos sociais. Conseqüentemente, o pertencimento religioso, as expressões culturais, a contribuição às ciências se farão reconhecer e valorizar.

Um eixo de ação importante para todos(as) que atuam na educação e a ela dão vida, no sentido de fazerem dela uma experiência de exercício de cidadania ou de manutenção das estruturas sociais desiguais, é a questão dos direitos humanos. Necessária em contextos socioeconômicos e culturais onde a violação dos direitos humanos é uma realidade, como é o caso do Brasil, a

educação em direitos humanos se apresenta com a preocupação de difusão, fomento e construção de uma cultura em direitos humanos.

Nascida do período pós-guerra, do contexto histórico que se originou a partir dos governos ditatoriais europeus e após o massacre contra os judeus, a educação em direitos humanos pretende se concretizar em práticas efetivas de enfrentamento da intolerância contra as diferenças, a partir da conscientização que permite aos sujeitos assumir atitudes de luta e transformação. Assumir a efetivação de uma educação em direitos humanos é incorporar a perspectiva da educação política, aquela que exige do(a) educador(a) uma postura crítica e transformadora, de maneira nenhuma neutra.

A transformação social em direção a uma sociedade inspirada nos direitos humanos supõe que sejam incorporadas ao processo educativo ações concretas destinadas à mudança de atitudes, garantindo a efetividade de uma educação que contribui com a participação político-social para a cidadania, a luta pelos direitos coletivos e pelo reconhecimento e valorização das variadas identidades em jogo que se fazem presentes nessa experiência não formal de educação, que lida, essencialmente, com os chamados “sujeitos da diferença”.

13. O currículo no MOVA-Brasil

Falar de currículo nos dias atuais implica, como o faz Silva (1999), compreender a existência de, pelo menos, três grandes blocos teóricos: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas, de acordo com os diferentes momentos históricos em que essas concepções se desenvolveram. Faremos a seguir uma breve apresentação sobre cada uma dessas vertentes no processo educacional e, a partir daí, exporemos a concepção de currículo do MOVA-Brasil.

As teorias tradicionais surgem com Bobbit, nos Estados Unidos, na década de 1950, o qual buscava aproximar a dinâmica educacional do sistema organizativo das indústrias, procurando seguir, por um lado, o modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor,

privilegiando a dimensão técnica; por outro, as formulações de John Dewey, que demonstrava preocupações com as experiências das crianças e dos jovens, numa perspectiva democrática.

Segundo Silva (1999, p. 38), após a I Conferência sobre Currículo, liderada por William Pinar, na década de 1970, surgem duas tendências críticas no campo do currículo. Uma, de orientação marxista com base no pensador italiano Antonio Gramsci e na Escola de Frankfurt², enfatizando “o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social”, e a outra, de orientação fenomenológica e hermenêutica, enfatizando “os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (SILVA, 1999, p. 38).

Merecem destaque ainda Michel Apple, Henry Giroux e Paulo Freire, que procuraram enfatizar a dimensão política do currículo. Segundo Silva (1999, p. 48), “Apple procurou construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social”. Giroux entende o currículo como política cultural e fala da *pedagogia da possibilidade* cujo suporte é a Escola de Frankfurt, contrapondo-se às teorias da reprodução, concebendo a pedagogia e o currículo como um campo cultural de liberdade e luta. Paulo Freire critica a educação bancária, afirma a dialogicidade entre sujeitos (educador e educando), as relações horizontais entre ambos, e a consideração pelos diferentes saberes e realidades que se manifestam em sala de aula como integrantes do currículo. A noção de currículo

[...] vai muito além da escola, mas também está dentro dela, que faz suas escolhas por conteúdos, métodos, formas de organização pedagógica e institucional no seu constituir-se cotidiano. E dentro dela podemos buscar desvendar os processos históricos que nos tornaram aquilo que somos através de práticas pedagógicas que contribuam para a emancipação social. Reinventando, portanto, cotidianamente, o fazer pedagógico

2 A Escola de Frankfurt. Trata-se de um grupo de filósofos e cientistas sociais de orientação marxista que se reuniu no fim da década de 1920. Esses intelectuais cultivavam a conhecida Teoria Crítica da Sociedade. Seus principais integrantes eram Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Leo Löwenthal, Erich Fromm, Jürgen Habermas, entre outros. Essa corrente de pensamento foi a responsável pela disseminação de expressões como “indústria cultural” e “cultura de massa”.

no sentido de potencializar suas possibilidades emancipatórias. (OLIVEIRA, 2005, p. 25).

Por último, destacamos as teorias do currículo pautadas no multiculturalismo, cujas questões de raça, etnia e gênero são constitutivas. Nessa abordagem, o caráter político do currículo assume novas dimensões, uma vez que não pode mais se restringir às diferenças de classes sociais. Segundo essa concepção, o currículo hoje em dia não pode deixar de tratar, de forma cuidadosa e profunda, as especificidades da mulher e das orientações sexuais, a dimensão ecológica e da sustentabilidade do planeta, a composição heterogênea do nosso povo, a complexidade da sociedade tecnologizada e globalizada, em geral, e do mundo do trabalho, em particular, sob pena de tornar as práticas educacionais como verdadeiros caminhos no mundo, que nos conduzem para fora do mundo.

A questão que se coloca para cada um e para todos nós é: Como fazer com que todos esses aspectos se concretizem nas diferentes práticas educacionais existentes nos dias atuais? O Projeto MOVA-Brasil tem conseguido realizar essa complexa tarefa? É o que verificaremos, em parte, por meio de seus referenciais curriculares.

13.1 Referenciais curriculares

A partir desses princípios e valores supracitados, devemos levar em conta as seguintes dimensões e seus respectivos indicadores, de acordo com as orientações do MEC para a construção do Projeto Eco-Político-Pedagógico, como forma de contemplar a educação como espaço de multiculturalidade na perspectiva de uma prática pedagógica que contribua para o exercício da cidadania planetária, sem perder de vista as especificidades locais:

13.1.1 Ambiente educativo

- Compromisso, solidariedade e colaboração
- Alegria
- Combate à discriminação
- Disciplina e tratamento adequado aos conflitos que ocorrem no dia a dia
- Respeito ao outro
- Respeito às ideias, conquistas e produções dos educandos

13.1.2 Ambiente físico do núcleo e materiais

- Ambiente físico educacional em condições satisfatórias para a realidade do Projeto MOVA-Brasil
- Espaços e mobiliários que favoreçam as experiências dos educandos
- Materiais variados e acessíveis aos educandos
- Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos jovens, adultos e idosos

13.1.3 Planejamento institucional e prática pedagógica

- Projeto Eco-Político-Pedagógico definido e conhecido por todos
- Registro da prática educativa
- Planejamento
- Contextualização
- Incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo
- Variedade das estratégias e dos recursos de ensino-aprendizagem
- Prática pedagógica de apoio à diversidade e às diferenças como algo positivo
- Respeito às diferenças sociais, culturais, étnicas na perspectiva da multiculturalidade
- Multiplicidade de diferentes linguagens: imagética, simbólica, verbal, musical e corporal

13.1.4 Avaliação

- Monitoramento do processo de aprendizagem do educando
- Instrumentos variados de avaliação e autoavaliação
- Participação dos educandos no processo

avaliativo

- Avaliação do trabalho dos educadores do núcleo
- Acesso, compreensão e uso dos indicadores de avaliação do Projeto

13.1.5 Acesso e permanência dos educandos na escola

- Metodologia adequada para a educação popular de jovens, adultos e idosos
- Atenção aos educandos com alguma defasagem de aprendizagem
- Atenção às necessidades educativas da comunidade
- Atenção aos educandos que faltam
- Preocupação com o abandono e evasão

13.1.6 Promoção da saúde

- Orientação sobre alimentação saudável para os educandos
- Limpeza e salubridade
- Segurança
- Cuidados com a higiene e a saúde

13.1.7 Educação socioambiental e práticas ecopedagógicas

- Respeito às diversas formas de vida
- Práticas eco-pedagógicas
- Cuidado com as pessoas
- Preocupação com a sustentabilidade do planeta

13.1.8 Cooperação e envolvimento com as famílias e participação na rede de proteção social

- Respeito, acolhimento e envolvimento com as famílias dos educandos
- Participação do núcleo na rede de proteção aos direitos dos educandos

13.1.9 Gestão escolar democrática

- Democratização da informação e da gestão
- Parcerias locais e relacionamento do núcleo com os serviços públicos
- Participação efetiva de educandos, familiares e comunidade em geral nas decisões do núcleo

13.1.10 Formação e condições de trabalho dos educadores do núcleo

- Formação inicial e continuada
- Condições de trabalho condizentes com a Educação Popular
- Assiduidade dos educadores populares

13.1.11 Processos de alfabetização e letramento

- Atenção ao processo de alfabetização de cada educando
- Ampliação da capacidade de leitura e escrita dos educandos
- Acesso e aproveitamento dos espaços de leitura
- Acesso a diversos gêneros discursivos, de acordo com cada realidade
- Alfabetização matemática
- Ampliação dos conhecimentos matemáticos para o exercício da cidadania
- Abordagem interdisciplinar dos conteúdos de ensino
- Indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento
- Entrelaçamento entre leituras da palavra e Leituras do Mundo
- Articulação entre os saberes dos educandos e os saberes historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade
- Alfabetização e letramento na perspectiva da cidadania planetária.

A organização didática do conhecimento

Optamos pela organização sugerida pela Proposta Curricular – 1º Segmento – para a Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação e Cultura, elaborada pela Ação Educativa (2001): *Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza*.

A área de Língua Portuguesa está organizada em leitura, produção de texto e análise linguístico-discursiva, trabalhando-se com diferentes gêneros discursivos. Base alfabética, formação e decomposição

de palavras. Os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico, desenvolvidos nas pesquisas da educadora Emília Ferreiro também são considerados no desenvolvimento das atividades pedagógicas em cada sala de aula do Projeto MOVA-Brasil.

Na lógica bakhtiniana o homem age sobre o meio ao mesmo tempo em que sofre a influência desse meio, tendo a linguagem como elemento mediador e a história como “cenário” de realizações, sendo ela própria elemento e também produto dessa interação. A interação entre sujeitos e entre sujeito-objeto inseridos num determinado contexto sócio-histórico constitui-se em paradigma fundante de uma nova concepção de linguagem. É o próprio Bakhtin (1929) quem afirma: “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. Entendemos a linguagem verbal como um processo de interação humana e a Matemática como linguagem.”

Consideramos fundamental desenvolver juntos aos educandos os seguintes blocos de conteúdo em cada uma das áreas do conhecimento supramencionada:

Matemática

- Números e operações numéricas
- Sistema monetário
- Pesos e medidas
- Noções de geometria
- Noções de estatística

Língua portuguesa

- Linguagem oral

- Sistema alfabético
- Trabalho com os níveis da alfabetização
- Ortografia, no contexto do texto
- Pontuação, no contexto do texto
- Análise linguístico-discursiva, no contexto do texto
- Alguns gêneros discursivos, de acordo com a realidade das turmas
- Leitura e produção de texto, de acordo com os gêneros trabalhados
- Capacidades e procedimentos de leitura

Estudos da sociedade e da natureza

- O educador e o lugar de vivência
 - O corpo humano e suas necessidades
 - Cultura e diversidade cultural
 - Os seres humanos e o meio ambiente
 - As atividades produtivas e as relações sociais
 - Cidadania e participação
- (Baseado em BRASIL, 2001, p. 5-6)

Acreditamos que a abordagem desses blocos de conteúdo só faz sentido na perspectiva interdisciplinar ou, ainda mais coerente com os objetivos do Projeto MOVA-Brasil, numa perspectiva intertransdisciplinar, uma vez que o conhecimento e a realidade não são constituídos por fragmentos de conteúdos e sim por um rico processo de entrelaçamento desses conteúdos em forma de blocos, guardando entre si uma relação de interdependência. Salientamos ainda que a unidade significativa para o trabalho em sala de aula, mesmo com pessoas que ainda não são alfabetizadas, deve ser sempre o texto.

É importante ressaltar que há anos a educação trata desse conceito com o diálogo entre os educadores para construir uma relação entre os conteúdos. No entanto, ainda não se avançou na prática interdisciplinar, pois a mudança de postura e atitude exige a ruptura com velhas lógicas (FAZENDA, 2003). Apesar do tempo entre essa constatação e o momento atual, cerca de uma década, infelizmente, os avanços não foram muitos.

14. Declaração Mundial sobre Educação para Todos

Educação para todos: objetivos

Artigo 1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem

1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos

comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. São nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

Educação para todos: uma visão abrangente e um compromisso renovado

Artigo 2. Expandir o enfoque

1. Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.

2. Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte:

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem;
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer alianças.

3. A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos.

Artigo 3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo.

Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua; os trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Artigo 4. Concentrar a atenção na aprendizagem

1. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula. Frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.

Artigo 5. Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica

A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes elementos:

A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado.

O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado.

As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A

alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como: saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar – incluindo-se aí a questão da natalidade – e outros problemas sociais.

Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos.

Estes componentes devem constituir um sistema integrado – complementar, interativo e de padrões comparáveis – e deve contribuir para criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda a vida.

Artigo 6. Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem. Os conhecimentos

e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração.

Artigo 7. Fortalecer as alianças

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/Unesco (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a “um enfoque abrangente e a um compromisso renovado”, incluímos as alianças como parte fundamental.

Artigo 8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio

1. Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma

vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.

2. A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica. Deve ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo.

Artigo 9. Mobilizar os recursos

1. Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país.

2. Um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. Significa, também,

reconhecer a existência de demandas concorrentes que pesam sobre os recursos nacionais, e que, embora a educação seja um setor importante, não é o único. Cuidar para que haja uma melhor utilização dos recursos e programas disponíveis para a educação resultará em um maior rendimento, e poderá ainda atrair novos recursos. A urgente tarefa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem poderá vir a exigir uma realocação dos recursos entre setores, como por exemplo, uma transferência de fundos dos gastos militares para a educação. Acima de tudo, é necessário uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico.

Artigo 10. Fortalecer a solidariedade internacional

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes.

2. Será necessário um aumento substancial, a longo prazo, dos recursos destinados à educação básica. A comunidade mundial,

incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, tem a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem. Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e equitativas para reduzir este fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida.

3. As necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devem ser atendidas onde quer que existam. Os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90.

4. Todas as nações devem agir conjuntamente para resolver conflitos e disputas, pôr fim às ocupações militares e assentar populações deslocadas ou facilitar seu retorno a seus países de origem, bem como garantir o atendimento de suas necessidades básicas de aprendizagem. Só um ambiente estável e pacífico pode criar condições para que todos os seres humanos, crianças e adultos, venham a beneficiar-se das propostas desta declaração.

Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação. Este é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva – assegurar educação para todos.

Comprometemo-nos em cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidades, tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos. Juntos apelamos aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento.

As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas. Não há modo mais significativo do que este para iniciar o Ano Internacional da Alfabetização e avançar

rumo às metas da Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiências (1983-1992), Década Internacional para o Desenvolvimento Cultural (1988-1997), Quarta Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1991-2000), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e Estratégias para o Desenvolvimento da Mulher, e da Convenção sobre os Direitos da Criança. Nunca antes uma época foi tão propícia à realização do nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo.

Adotamos, portanto, esta Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, e aprovamos o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos nesta Declaração.

15. Marco de Ação de Belém

Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável

Preâmbulo

1. Nós, os 144 Estados-Membros da UNESCO, representantes de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações

Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado, nos reunimos em Belém do Pará no Brasil em dezembro de 2009 como participantes da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) para fazer um balanço dos avanços alcançados na aprendizagem e educação de adultos desde a CONFINTEA V. A educação de adultos é reconhecida como um componente essencial do direito à educação, e precisamos traçar um novo curso de ação urgente para que todos os jovens e adultos possam exercer esse direito.

2. Reiteramos o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos conforme estabelecido nas cinco Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA I-V) desde 1949, e unanimemente comprometer-nos a promover, com urgência e em ritmo acelerado, a agenda da aprendizagem e da educação de adultos.
3. Apoiamos a definição de educação de adultos inicialmente estabelecida na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada em Nairóbi em 1976 e aprofundada na Declaração de Hamburgo em 1997, qual seja, a educação de adultos engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade.

4. Afirmamos que a alfabetização é o alicerce mais importante sobre o qual se devem construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para todos os jovens e adultos. Diante da dimensão do desafio da alfabetização global, consideramos fundamental redobrar nossos esforços para garantir que as prioridades e os objetivos de alfabetização de adultos já existentes, conforme consagrados na Educação para Todos (EPT), na Década das Nações Unidas para a Alfabetização (*United Nations Literacy Decade*, em inglês) e na Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (*Literacy Initiative for Empowerment*, em inglês), sejam alcançados por todos os meios possíveis.
5. A educação de jovens e adultos permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas e políticas, além de mudanças climáticas. Portanto, reconhecemos o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos na consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), da Educação para Todos (EPT) e da agenda das Nações Unidas pelo desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental sustentável, incluindo a igualdade de gênero (CEDAW e a Plataforma de Ação de Pequim).
6. Por isso, adotamos este Marco de Ação de Belém para nortear o aproveitamento do poder e do potencial da aprendizagem e educação de adultos na busca de um futuro viável para todos.

Rumo à aprendizagem ao longo da vida

7. O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender

a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros.

8. Reconhecemos que aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um continuum que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal. Aprendizagem e educação de adultos atendem às necessidades de aprendizagem de adultos e de idosos. Aprendizagem e educação de adultos abrangem um vasto leque de conteúdos – aspectos gerais, questões vocacionais, alfabetização e educação da família, cidadania e muitas outras áreas – com prioridades estabelecidas de acordo com as necessidades específicas de cada país.

9. Estamos convencidos e inspirados pelo papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida na abordagem de questões e desafios globais e educacionais. Além disso, estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento.

Recomendações

10. Apesar de reconhecermos nossas conquistas e avanços desde a CONFINTEA V, estamos cientes dos desafios com que ainda somos confrontados. Reconhecendo que o exercício do direito à educação de jovens e adultos é condicionado por aspectos políticos, de governança, de financiamento, de participação, de inclusão, equidade e qualidade, conforme descrito na Declaração de Evidência anexa, estamos determinados a seguir as recomendações abaixo. Os desafios específicos enfrentados pela alfabetização nos levam a priorizar a alfabetização de adultos.

Alfabetização de adultos

11. A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do continuum da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade. Dada a persistência e a escala do desafio da alfabetização, e o desperdício concomitante de recursos e potencial humanos, é imperativo que redobremos

os esforços para reduzir os níveis de analfabetismo do ano 2000 em 50% até 2015 (EPT Objetivo 4 e outros compromissos internacionais), com o objetivo central de prevenir e romper o ciclo da baixa escolaridade e criar um mundo plenamente alfabetizado.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

- (a) assegurar que todas as pesquisas e levantamentos de dados reconheçam a alfabetização como um *continuum*;
- (b) desenvolver um roteiro com objetivos claros e prazos para enfrentar esse desafio com base em avaliações críticas dos avanços alcançados, dos obstáculos enfrentados e dos pontos fracos identificados;
- (c) aumentar a mobilização de recursos internos e externos e conhecimentos para realizar programas de alfabetização com maior escala, alcance, cobertura e qualidade promovendo processos integrais e de médio prazo, para garantir que as pessoas alcancem uma alfabetização sustentável;
- (d) desenvolver uma oferta de alfabetização relevante e adaptada às necessidades dos educandos e que conduza à obtenção de conhecimentos, capacidades e competências funcionais e sustentáveis pelos participantes, empoderando-os para que continuem a aprender ao longo da vida, tendo seu desempenho reconhecido por meio de métodos e instrumentos de avaliação adequados;
- (e) concentrar as ações de alfabetização nas mulheres e populações extremamente vulneráveis, incluindo povos indígenas e pessoas privadas de liberdade, com um foco geral nas populações rurais;
- (f) estabelecer indicadores e metas internacionais para a alfabetização;
- (h) planejar e implementar a educação continuada, a formação e o desenvolvimento de competências para além das habilidades básicas de alfabetização, com o apoio de um ambiente letrado enriquecido.

Políticas

12. Políticas e medidas legislativas para a educação de adultos precisam ser abrangentes, inclusivas e integradas na

perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, com base em abordagens setoriais e intersetoriais, abrangendo e articulando todos os componentes da aprendizagem e da educação.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

- (a) desenvolver e implementar políticas que contem com pleno financiamento, planos bem focados e legislação para garantir a alfabetização de adultos, a educação de jovens e adultos e aprendizagem ao longo da vida;
- (b) conceber planos de ação específicos e concretos para aprendizagem e educação de adultos, integrados aos ODMs, à EPT e à UNLD, bem como a outros planos de desenvolvimento nacional e regional, e às atividades da LIFE onde estão sendo implementadas;
- (c) garantir que aprendizagem e educação de adultos sejam incluídas na iniciativa das Nações Unidas *Delivering as One*;
- (d) estabelecer mecanismos de coordenação adequados, como comitês de monitoramento envolvendo todos os parceiros engajados na área de aprendizagem e educação de adultos;
- (e) desenvolver ou melhorar estruturas e mecanismos de reconhecimento, validação e certificação de todas as formas de aprendizagem, pela criação de referenciais de equivalência.

Governança

13. A boa governança facilita a implementação da política de

aprendizagem e educação de adultos de forma eficaz, transparente, responsável e justa. A representação e a participação de todos os parceiros são indispensáveis para garantir a capacidade de resposta às necessidades de todos os educandos, principalmente dos mais vulneráveis.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

- (a) criar e manter mecanismos para envolvimento de autoridades públicas em todos os níveis administrativos, de organizações da sociedade civil, de parceiros sociais, do setor privado, da comunidade e organizações de educandos adultos e de educadores no desenvolvimento, implementação e avaliação de políticas e programas de aprendizagem e educação de adultos;
- (b) empreender indicadores de formação para apoiar a participação construtiva e informada de organizações da sociedade civil, da comunidade e de organizações de educandos adultos, conforme o caso, no desenvolvimento, implementação e avaliação de políticas e programas;
- (c) promover e apoiar a cooperação intersetorial e interministerial;
- (d) promover a cooperação transnacional, por meio de projetos e redes de compartilhamento de conhecimentos e práticas inovadoras.

Financiamento

14. Aprendizagem e educação de adultos representam um investimento valioso que resulta em benefícios sociais por criar sociedades mais democráticas,

pacíficas, inclusivas, produtivas, saudáveis e sustentáveis. É necessário um investimento financeiro significativo para garantir a oferta de aprendizagem e educação de adultos de qualidade.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

(a) acelerar o cumprimento da recomendação da CONFINTEA V de buscar investimentos de no mínimo 6% do PIB em educação, e buscar trabalhar pelo incremento de recursos na aprendizagem e educação de adultos;

(b) expandir os recursos educacionais e orçamentos em todos os setores governamentais

para cumprir os objetivos de uma estratégia integrada de aprendizagem e educação de adultos;

(c) considerar novos programas transnacionais de financiamento para a alfabetização e educação de adultos, além de ampliar os existentes, à semelhança de ações realizadas no âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da União Europeia;

(d) criar incentivos para promover novas fontes de financiamento, por exemplo, do setor privado, de ONGs, comunidades e indivíduos, sem prejuízo aos princípios da equidade e da inclusão;

(e) priorizar investimentos na aprendizagem ao longo da vida para mulheres, populações rurais e pessoas com deficiência. Em apoio a essas estratégias, conclamamos os

parceiros de desenvolvimento internacional para:

(f) cumprir seu compromisso de preencher lacunas financeiras que impedem a consecução de todos os objetivos da EPT, em particular os Objetivos 3 e 4 (aprendizagem de jovens e adultos, alfabetização de adultos);

(g) aumentar os recursos financeiros e o apoio técnico para a alfabetização, aprendizagem e educação de adultos, e explorar a viabilidade da utilização de mecanismos alternativos de financiamento, tais como troca ou cancelamento de dívida;

(h) exigir que os planos setoriais de educação submetidos à Iniciativa de Via Rápida (*Fast Track Initiative*, em inglês) incluam ações confiáveis e investimentos na alfabetização de adultos.

Participação, inclusão e equidade

15. A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

(a) promover e facilitar o acesso mais equitativo e participação na aprendizagem e educação de adultos, reforçando a cultura de aprendizagem e eliminando barreiras à participação;

(b) promover e apoiar o acesso mais equitativo e participação na aprendizagem e educação de adultos por meio de orientações e informações bem elaboradas e direcionadas, bem como atividades e programas como as Semanas de Educandos Adultos e Festivais de Aprendizagem;

(c) prever e atender grupos identificados com trajetórias de carências múltiplas, especialmente no início da idade adulta;

(d) criar espaços e centros comunitários multiuso de aprendizagem e melhorar o acesso e

a participação em toda a gama de programas de aprendizagem e educação de adultos

voltados para mulheres, levando em conta necessidades de gênero específicas ao longo da vida;

(e) apoiar o desenvolvimento da escrita e da leitura em várias línguas indígenas, desenvolvendo programas, métodos e materiais que reconheçam e valorizem a cultura, conhecimentos e metodologias indígenas, desenvolvendo ao mesmo tempo, e adequadamente, o ensino da segunda língua para comunicação mais ampla;

(f) apoiar financeiramente, com foco sistemático, grupos desfavorecidos (por exemplo, povos indígenas, migrantes, pessoas com necessidades especiais e pessoas que vivem em áreas rurais), em todas as políticas e abordagens educacionais, o que pode incluir programas oferecidos gratuitamente ou subsidiados pelos governos, com incentivos para a aprendizagem, como bolsas de estudo, dispensa de mensalidades e licença remunerada para estudos;

(g) oferecer educação de adultos nas prisões, apropriada para todos os níveis;

(h) adotar uma abordagem holística e integrada, incluindo mecanismos para identificar parceiros e responsabilidades do Estado em relação a organizações da sociedade civil, representantes do mercado de trabalho, educandos e educadores;

(i) desenvolver respostas educacionais efetivas para migrantes e refugiados como foco central ao trabalho de desenvolvimento.

Qualidade

16. A qualidade na aprendizagem e educação é um conceito e uma prática holística, multidimensional e que exige

atenção constante e contínuo desenvolvimento. Promover uma cultura de qualidade na aprendizagem de adultos exige conteúdos e meios de implementação relevantes, avaliação de necessidades centrada no educando, aquisição de múltiplas competências e conhecimentos, profissionalização dos educadores, enriquecimento dos ambientes de aprendizagem e empoderamento de indivíduos e comunidades.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

(a) desenvolver critérios de qualidade para os currículos, materiais de aprendizagem e metodologias de ensino em programas de educação de adultos, levando em conta os resultados e as medidas de impacto;

NT: Não há em Português uma palavra equivalente ao termo inglês *accountability*, que significa uma mescla de responsabilização, transparência e prestação de contas.

(b) reconhecer a diversidade e a pluralidade dos prestadores de serviços educacionais;

(c) melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, por meio do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, associações de professores e organizações da sociedade civil;

(d) elaborar critérios para avaliar os resultados da aprendizagem de adultos em diversos níveis;

(e) implantar indicadores de qualidade precisos;

(f) oferecer maior apoio à pesquisa interdisciplinar sistemática na aprendizagem e educação de adultos, complementada por sistemas de gestão de conhecimento para coleta, análise e disseminação de dados e boas práticas.

16. Leitura do Mundo do Projeto MOVA-Brasil: o olhar dos polos

A prática da Leitura do Mundo no MOVA

O Projeto MOVA-Brasil, desde a sua origem em 2003 tem elaborado o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o qual em 2011 amplia a sua

compreensão para Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP). Já há entendimentos de que o Projeto Eco-Político-Pedagógico, consiste num movimento democrático e processual e tem conquistado o espaço nos movimentos sociais como uma importante ferramenta de gestão democrática. Esse movimento, que envolve a participação de coordenação de polo, coordenação local, educandos e educadores, dá-se em torno da atualização permanente:

- do Marco Referencial e Cultural
- da Leitura do Mundo por meio da Festa Comunitária Cidadã, para a compreensão coletiva da realidade que todos partilham
- dos princípios de convivência e
- dos planos de ações com vistas à construção de novas realidades para todos, seja no âmbito do Projeto e da cidade

O Marco Referencial e Cultural consiste nos pressupostos teóricos e culturais que justificam o agir de todos no MOVA. Além das concepções teóricas de natureza eco-político-pedagógica que devem **orientar a organização e a prática no MOVA é preciso compartilhar e sistematizar suas utopias**, sonhos e esperanças em relação a sociedade que queremos construir.

Do ponto de vista metodológico, a Leitura do Mundo inicial visa apreender a caracterização das turmas e a implementação do trabalho e, posteriormente, a Leitura do Mundo por meio da Festa Comunitária Cidadã, entendidas como uma das etapas do processo de atualização do PEPP, consiste na mobilização de toda a comunidade para juntos dialogarem sobre a realidade social,

ambiental, cultural, política e econômica que vivenciam cotidianamente, de modo a favorecer o desenvolvimento de práticas sociais que corresponda às necessidades dos educandos/as e da comunidade como um todo. Visa a responder questões essenciais como:

- Quais as características do lugar onde vivemos?
- Quais são os principais problemas e principais potencialidades do lugar em que vivemos?
- Como os núcleos podem contribuir para transformar esse lugar?
- Que aprendizagens devem ser fomentadas dentro das salas do MOVA, de modo a favorecer essa transformação?

A atualização dos princípios de convivência, como parte integrante do PEPP, desafia a todos que integram a comunidade a estabelecerem entendimentos sobre como as pessoas devem se reconhecer e se tratar cotidianamente, de modo a agirem mutuamente em coerência com o ideal de sociedade que compartilham, servindo-se, para essa construção, por exemplo, da Carta da Terra.

O plano de ação corresponde às atividades concretas, as quais buscam assegurar os objetivos revelados durante todas as etapas do Projeto.

A partir do trabalho coletivo com os 9 polos (Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Pernambuco/Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Sergipe) foi possível sistematizar as

seguintes informações:

Aspectos socioeconômicos

As salas de aula do Projeto MOVA-Brasil, apesar das especificidades, apresentam algumas características comuns, quer seja entre todos os estados ou entre um grupo de estados. O IDH de todos os estados atendidos pelo Projeto está entre 0,677 e 0,832, e os estados da região Nordeste ocupam, em média, a vigésima posição na classificação do IDH nacional.

Na educação, há índices diferenciados em relação ao número de analfabetismo, variando entre 4,3% e 24,3%, Rio de Janeiro e Alagoas, respectivamente, sendo que Alagoas, segundo dados do IBGE 2010, é o estado brasileiro com maior índice de analfabetismo. Entre os estados atendidos pelo Projeto, os da região Nordeste apresentam os maiores índices de analfabetismo, acima de 10%, e os estados do Amazonas, Minas Gerais e Rio de Janeiro apresentam índices abaixo de 10% de analfabetismo.

Aspectos históricos e culturais

Em certo sentido, pode-se afirmar que essas localidades onde o Projeto atua são marcadas pela diversidade cultural, tendo em vista a influência dos povos que deram origem à nação brasileira, em todos os estados: o branco europeu, os nativos indígenas e o negro africano.

Vale salientar também a influência da religião católica desde o início da nação brasileira por meio das missões dos padres jesuítas, provocando a prevalência das manifestações do catolicismo sobre as demais crenças e religiões do povo africano e das nações indígenas.

Pode-se afirmar que os estados onde existe o MOVA-Brasil são resultados da miscigenação entre os colonizadores europeus e os nativos indígenas, bem como da resistência dos nativos aos invasores por meio das lutas políticas.

Entre os polos da região Nordeste, pode-se perceber, por meio de documentos dos polos que a colonização do tipo exploratória, com o cultivo da cana-de-açúcar e formação de engenhos com utilização de mão de obra escrava africana.

São locais marcados pelas presenças das culturas negra e indígena, pelo sincretismo religioso, pela existência de turmas quilombolas, e o território da cidadania está presente em todos os estados. Porém, não em todos os municípios onde o Projeto existe. Na Bahia, são oito territórios; em Minas Gerais, são nove territórios e nos demais estados são seis territórios em cada um.

Todos os estados atendidos pelo Projeto MOVA-Brasil apresentam uma forte produção artesanal, com produtos de renda, palha, cerâmica, barro, couro e outros materiais. Além de produtos artesanais. Há também intensa produção musical e as festas religiosas do catolicismo estão bastante presentes, sobretudo nos estados da região Nordeste e em Minas Gerais. Entretanto, nos dias atuais, há de se considerar a presença cada vez maior das igrejas evangélicas nas localidades onde estão situadas as salas de aula do Projeto e a influência do chamado protestantismo sobre os educandos e educandas do MOVA-Brasil.

Entre os estados da região Nordeste, encontra-se vaquejada, literatura de cordel, emboladores, torés, bandas de pífano, violeiros e repentistas, pastoris, pontos de cultura, ciclo junino e ciclo natalino regional.

Dentre as manifestações culturais muito fortes nos estados, o carnaval talvez seja a grande festa de rua presente em todos os estados onde o Projeto MOVA-Brasil: Desenvolvimento & Cidadania atua.

Especificidade entre grupos de estados: Minas Gerais, Pernambuco e Bahia

Unidades prisionais: apesar de outros estados terem a presença de turmas localizadas em sistemas prisionais, como são os casos de Minas Gerais e Bahia, é em Pernambuco que está localizado o maior número de turmas. Nesta etapa, são 46 salas, tanto em unidades prisionais femininas como masculinas.

17. Planos de ação das atividades do Projeto MOVA-Brasil - 4ª etapa

Os objetivos do Projeto são:

- Contribuir para a redução do analfabetismo no Brasil, o fortalecimento da cidadania e a construção de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos.
- Estabelecer parcerias com outros projetos do Programa Desenvolvimento & Cidadania Petrobras e com organizações, sindicatos, movimentos sociais, movimentos populares e governos.
- Organizar turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos em regiões prioritárias para os parceiros envolvidos no processo.
- Formar coordenadores de polo, assistentes

pedagógicos, auxiliares administrativos, coordenadores locais e alfabetizadores.

- Contribuir na qualificação profissional de educadores(as) e educandos(as).

As principais atividades são:

- Formação inicial e continuada dos educadores pautada nos princípios filosófico político-pedagógicos de Paulo Freire, em 3 escalas, sendo que a nacional será realizada em qualquer um dos estados participantes do projeto (para coordenadores de polo, assistentes pedagógicos e auxiliares administrativos); a estadual será realizada nos polos onde o projeto atua (para coordenadores locais e alfabetizadores); a local será realizada pelos coordenadores locais, nos núcleos de cada polo (para monitores).
- Alfabetização de Jovens e Adultos estimulando atividades de escrita, leitura e matemática, numa perspectiva crítica da realidade.
- Desenvolvimento de ações de mobilização e intervenção social visando à transformação da realidade vivida pelo alfabetizando.
- Elaboração de subsídios teórico-metodológicos que orientam o desenvolvimento do Projeto Eco-Político-Pedagógico.
- Divulgação do Plano Nacional de Qualificação Profissional do Prominp nas comunidades.
- Acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico.
- Sistematização das ações realizadas, envolvendo as dimensões política, pedagógica e administrativa do projeto.

A seguir, os planos das principais ações a serem realizadas nesta 4ª etapa

FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENAÇÃO DE POLO DO PROJETO

Justificativa

A ideia de incompletude do ser sobre a qual nos fala Paulo Freire e a consciência de toda complexidade envolvida na tarefa de alfabetizar na perspectiva da cidadania planetária exige que o Projeto MOVA-Brasil propicie vários momentos que integram o processo de formação do coletivo de todas as equipes do MOVA, e, de maneira especial, das equipes coordenadoras dos nove polos do Projeto, nas dimensões política, pedagógica e administrativa.

Metas

Realizar 5 formações continuadas ao longo de 2012/2013; contribuir com a formação política, administrativa e pedagógica de todas as pessoas que fazem parte da coordenação de polo.

Objetivos

(A título de exemplo) Estes objetivos se referem à primeira formação continuada de 2012

Avaliar o início da etapa do projeto MOVA-Brasil, nos aspectos administrativo e financeiro

Construir combinados de fluxo e diálogo para 2012.

Elaborar o PEPP do MOVA-Brasil.

Refletir sobre o acompanhamento da entrada e permanência do educando(a) no Projeto MOVA-Brasil.

Aprofundar o estudo sobre a Rio + 20.

Garantir o acompanhamento das ações da coordenação do polo.

Oferecer subsídio para a coordenação de polo realizar o trabalho com os monitores, parceiros e educandos.

Prioridade

Garantir subsídios para as equipes a fim de que seja garantida a alfabetização aos educandos.

Cronograma das formações

	Abril 2012	Junho 2012	Agosto 2012	Dezembro 2012	Fevereiro 2012
Data	17 a 20	18 a 22	14 a 17	11 a 13	19 a 22
Tema central	Elaboração do PEPP	Seminário de práticas	Encontro de educandos	Encerramento da etapa	Avaliação das aprendizagens do processo

ENCONTRO DE EDUCANDAS E EDUCANDOS DO PROJETO MOVA-BRASIL

Justificativa

A importância de ouvir as diversas vozes dos educandos como sujeitos de sua aprendizagem sob a égide da pedagogia libertadora, na perspectiva da cidadania planetária, aprofundando a gestão democrática e a qualidade social da educação.

Objetivos

Mobilizar os educandos e educandas para participar como sujeitos do processo de construção da cidadania planetária a partir da sala de aula, lendo o mundo e a palavra.

Dialogar com os educandos e educandas do MOVA sobre o índice de analfabetismo no seu estado/município e sobre possíveis contribuições para redução desse índice, como exercício de cidadania, num processo de responsabilidade partilhada.

Refletir e propor alternativas de continuidade dos estudos para os educandos e educandas do Projeto MOVA-Brasil em outros programas de EJA.

Construir propostas de participação nos espaços de formulação das políticas sociais (fóruns, encontros, seminários, congressos e outras reuniões abertas da educação; assembleias e outras reuniões abertas dos conselhos da saúde, transporte, moradia, tutelar e outros; sessões da Câmara de Vereadores; reuniões abertas com representantes do governo municipal, estadual ou federal; reuniões abertas do Orçamento Participativo etc.).

Metas

Realizar os encontros regionais em todos os núcleos, 09 encontros estaduais e mobilizar 31.500 educandos no processo de reflexão sobre os significados da alfabetização para a cidadania planetária.

Prioridades

Ouvir os depoimentos e opiniões dos educandos e educandas sobre suas reflexões acerca do papel da alfabetização na construção da cidadania planetária e incorporá-las no Projeto MOVA-Brasil.

Cronograma

Maio – Encontro por sala de aula

Julho – Encontro por núcleo ou regional

Setembro – Encontro estadual

Cada uma dessas etapas será organizada conforme quadro:

Atividade	Período	Atribuições
Elaboração da proposta	De 23 abril a 07 de maio	Coordenação de polo apresenta a proposta para o coordenador local. Coordenador local socializa a proposta com os monitores.
Apresentação da proposta, aprovação da mesma pelos educandos(as) e mobilização para o Encontro Regional	Até o dia 15 de maio	Monitores apresentam a proposta para os educandos e educandas. Educandos aprovam a proposta e elegem quatro representantes para a participação no Encontro Regional. Coordenadores locais e coordenação de polo coordenam todo o processo, redigem um relatório, e uma cópia deverá ser entregue à coordenação de polo.
Encontro Regional dos(as) Educandos(as)	De 16 de maio a 20 de junho	Organização e realização do Encontro Regional Debate sobre os objetivos do Encontro Estadual coordenado pelo coordenador local e coordenação de polo. Elaboração de propostas a serem debatidas no Encontro Estadual. Monitores problematizam as propostas. Eleição dos representantes para o Encontro Estadual (todas as salas devem ter, pelo menos, um representante). Encaminhamentos.
Sistematização dos dados	De 21 a 29 de junho	Monitores e coordenadores locais constroem o relatório do encontro e encaminham à coordenação de polo.
Organização do Encontro Estadual	De 09 a 23 de julho	Coordenadores locais, monitores e coordenação de polo organizam a pauta e toda infraestrutura do Encontro Estadual.
Realização do Encontro Estadual	Durante o mês de setembro	Educandas e educandos eleitos, monitores, coordenadores locais e coordenação de polo participam do Encontro Estadual sob a coordenação geral do coordenador de polo. Elaboração de propostas a serem viabilizadas por todo o coletivo do Projeto MOVA-Brasil (educandas e educandos, monitores, coordenadores locais, coordenação de polo, articulação social, coordenação pedagógica Nacional, IPF e Comitê Gestor).
Sistematização do Encontro Estadual	Até o dia 11 de outubro	Coordenação de polo elabora o relatório do Encontro Estadual e encaminha uma cópia para a Coordenação Pedagógica Nacional

Recursos e responsáveis

Recursos	Responsáveis
Reserva de local para o encontro	Monitores, coordenação local e articulação social
Transporte para locomoção dos participantes ao Encontro Regional	IPF, monitores, coordenação local e articulação social
Transporte para locomoção dos participantes ao Encontro Estadual	IPF, coordenação de polo e articulação social
Textos de subsídios	IPF e coordenação de polo
Computador e projetor multimídia	Monitores, coordenador local, coordenação de polo e articulação social
Aparelho de som com microfone	Monitores, coordenador local, coordenação de polo e articulação social
Filmadora, máquina fotográfica	Monitores, coordenador local, coordenação de polo e articulação social
Papel <i>craft</i> , papel A4, cola, caneta hidrocor, pincel atômico, tesoura e outros	Monitores, coordenador local, coordenação de polo e articulação social

SEMINÁRIO DE PRÁTICAS DO PROJETO MOVA-BRASIL

Proposta de tema: A prática de alfabetizar sob os olhares de quem pratica

Justificativa

A realização do *I Seminário de Práticas do Projeto MOVA-Brasil* é uma forma de exercitarmos um processo de reflexão coletiva sobre as práticas de alfabetização para a cidadania planetária na perspectiva de consolidarmos uns trabalhos e ressignificarmos outros, considerando as nossas diferentes e diversificadas experiências desenvolvidas em cada sala de aula. Trata-se de um importante momento de ação-reflexão-ação na busca da qualidade social do serviço educacional prestado a milhares de jovens, adultos e idosos que decidiram ler e escrever as palavras para melhor entender o mundo.

Objetivos

Conhecer e valorizar práticas pedagógicas das monitoras e monitores do MOVA-Brasil. Socializar e qualificar as ações desenvolvidas pelas monitoras e monitores nas salas de alfabetização com vistas a superar índices de reprovação e evasão no MOVA.

Metas

Mobilizar todos os monitores e coordenadores do Projeto para apresentarem e discutirem suas práticas de sala no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos, na perspectiva da cidadania planetária.

Prioridades

Promover um amplo debate sobre a qualidade social da alfabetização que o MOVA-Brasil oferece a mais de 30 mil educandas e educandos.

Cronograma

Etapa	Data/período
Orientações gerais sobre a participação no Seminário – O IPF fornece as orientações gerais	De / / a / /
Preparação – os monitores se organizam para apresentarem seus trabalhos no Seminário	De / / a / /
Inscrição Os núcleos encaminham as inscrições aos polos Os polos fazem uma primeira seleção e encaminham as inscrições ao Instituto Paulo Freire O IPF definirá os trabalhos que irão compor a mesa de relatos e os trabalhos que comporão os pôsteres	De / / a / / De / / a / / De / / a / /
Participação Os autores dos trabalhos selecionados apresentarão seus relatos ou pôsteres durante o Seminário	/ /
Publicação do resultado para preparação dos relatos e impressão dos pôsteres pelos respectivos responsáveis pela sua inscrição	/ /

Recursos e responsáveis

Recursos	Responsáveis
Reserva de local para o Seminário	Monitores, coordenação local, coordenação de polo e articulação social
Transporte para locomoção dos participantes ao local do Seminário	IPF, monitores, coordenação local, coordenação de polo e articulação social
Textos de subsídios	IPF e coordenação de polo
Computador e projetor multimídia	Monitores, coordenador local, coordenação de polo e articulação social
Aparelho de som com microfone	Monitores, coordenador local, coordenação de polo e articulação social
Filmadora, máquina fotográfica	Monitores, coordenador local, coordenação de polo e articulação social
Papel <i>craft</i> , papel A4, cola, caneta hidrocor, pincel atômico, tesoura e outros materiais que os monitores solicitarem	Monitores, coordenador local, coordenação de polo e articulação social

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NA PLATAFORMA VIRTUAL

Justificativa

Toda ação pedagógica reflexiva pressupõe registro da ação, análise e estudo para que seja possível ampliá-la, intervir e transformá-la. Para tanto, com a plataforma de acompanhamento propõe-se um espaço que garanta registro das ações e das intervenções.

Objetivos

Ampliar as possibilidades de registro e comunicação do acompanhamento do trabalho de alfabetização desenvolvido pelo Projeto e contribuir para sua melhoria.

Socializar relatórios de visita de acompanhamento entre os responsáveis pelo Projeto, tornando o processo mais transparente e mais coletivo.

Dialogar sobre as necessidades pedagógicas do Projeto, com vistas à sua melhoria.

Meta

Registrar e socializar todos os relatórios de acompanhamento das visitas realizadas nos nove polos do Projeto.

Cronograma

Uma semana após cada visita de acompanhamento da coordenação pedagógica nacional, a partir das informações de acompanhamento da coordenação local, uma semana após cada visita de acompanhamento. Aberto diariamente para postagem de dúvidas.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.
- ANTUNES, Ângela. **Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade**. São Paulo: FE-USP, 2002 (Tese de doutoramento).
- _____. **Leitura do Mundo e Festa da Escola Cidadã: concepções e princípios metodológicos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.
- ANTUNES, Ângela; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira; STANGHERLIM, Roberta. **Economia Solidária**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. (Caderno MOVA-Brasil, v. 4).
- ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Metodologia Mova**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. (Caderno MOVA-Brasil, v. 2).
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). **Educação Popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- BACHELARD, Gaston. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- _____. **A Formação do Espírito Científico: Contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1996.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929-1930].
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. Brasília: Liber, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. **Estatuto do idoso**: Lei Federal n.º 10.741, de 01 de outubro de 2003. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.
- CARDOSO, Mirian Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento**: Brasil: JK – JQ. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.
- CEMBALISTA, Sílvia; COUTO, Sônia. **Conviver, respeitar e valorizar a diversidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo, Editora Paulus, 2003.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire**: a reinvenção de um legado. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Leitura).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____.; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em Educação Popular. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Economia solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____.; TORRES, Carlos Alberto. **Educação Popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994.

GALVÃO, Mariana; PADILHA, Paulo Roberto; LEITE, Rosângela. **Diversidade e Direitos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. (Caderno MOVA-Brasil, v. 5).

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz Rojas. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIU, Emiliano Palmada; PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; GÓES, Washington. **Educação Popular**. São Paulo: Instituto Paulo

Freire, 2011. (Caderno MOVA-Brasil, v. 3).

MARX, Karl. Crítica ao programa de Gotha. In: MARX, Karl; ENGELS, F. **Obras Escolhidas de Marx e Engels**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979a. v. 2. p. 203-234.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, F. **Obras Escolhidas de Marx e Engels**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979b. v. 3. p. 208-210.

_____; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MUNCK, Alexandre; MONTEZANO, Daniel; SILVA, Sandra Pereira da. **Gestão Compartilhada**. Instituto Paulo Freire, 2011. (Caderno MOVA-Brasil, v. 6).

NASCIMENTO, Luiz Marine José do; DA SILVA, Rodrigo Costa (Org.). **Alfabetização inicial de jovens, adultos e idosos: a ousadia de fazer e o dever de mostrar**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda Barreto (Org.). **Pesquisa em Educação: Métodos, temas e Linguagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OSASCO. Secretaria Municipal de Educação. **Diversidade, Inclusão e Avaliação: Perspectivas para a educação de jovens e adultos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

PADILHA, Paulo; FAVARÃO, Maria; MORRIS, Erick; MARINE, Luiz (Org.). **Educação para a cidadania planetária: Currículo Intertransdisciplinar em Osasco**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

SANTOS, Alessandra Rodrigues de; NASCIMENTO, Luiz Marine do. **Educação de Adultos**. Instituto Paulo Freire, 2011. (Caderno MOVA-Brasil, v. 1).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TELLES, Sílvia. **Paulo Freire e o Projeto Mova-SP**. Disponível em: <[http://www.ivanvalente.com.br/CANAIS/especiais/paulofreire\(a\)rtigos/Silvia_Telles.htm](http://www.ivanvalente.com.br/CANAIS/especiais/paulofreire(a)rtigos/Silvia_Telles.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2012.

UNESCO. Conferência Internacional de Educação de Adultos. **Marco de Ação de Belém**. Brasília, 2010.

_____. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de

ação para satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem.
Jomtien, 1990.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo:
Martins Fontes, 1991.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educar para transformar**: Educação
Popular, igreja católica e política no Movimento de Educação de
Base. Petrópolis: Vozes, 1984.











